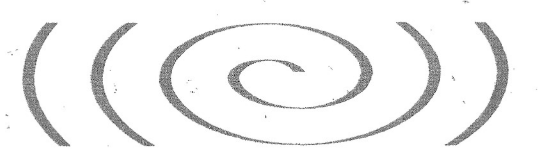
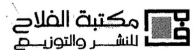
مقدمة في أصول التربية

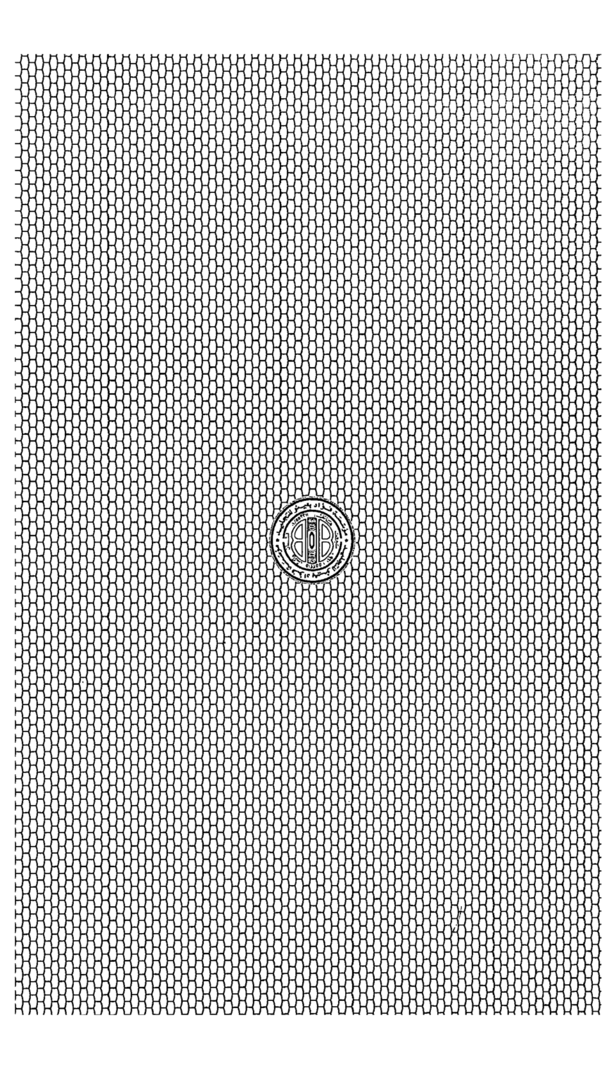
إعداد

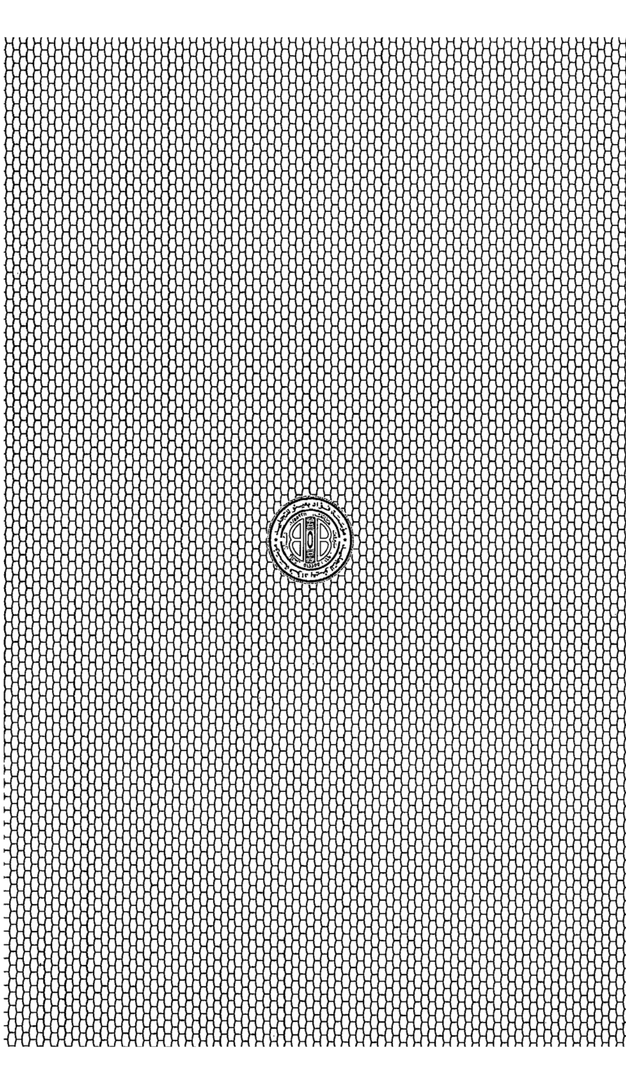
الدكتور عبد العزيز عطا الله المعايطة
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية المعلمين بالإحساء

الدكتور عبداللطيف بن حمد الحليبي
أستاذ الإدارة التربوية المشارك
كلية المعلمين بالإحساء









مقدمة في
أصول التربية



﴿وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾

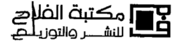
صدق الله العظيم

مقدمة في أصول التربية

إعداد

الدكتور عبد العزيز عطا الله المعايطة
أستاذ أصول التربية المساعد
كلية المعلمين بالإحساء

الدكتور عبداللطيف بن حمد الحليبي
أستاذ الإدارة التربوية المشارك
كلية المعلمين بالإحساء



الطبعة الأولى
١٤٢٥ هـ / ٢٠٠٥ م

مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

دولة الكويت:
حولي - شارع بيروت - عمارة الأطباء
هـاتف: ٢٦٤١٩٨٥ - فاكس: ٢٦٤٧٧٨٤ - ٠٠٩٦٥
ص. ب: ٤٨٤٨ - الرمز البريدي: ١٣٠٤٩ الصفاة

دولة الأمارات العربية المتحدة:
هـاتف: ٧٦٦٢١٨٩ - فاكس: ٧٦٥٧٩٠١ - ٠٠٩٧١٣
ص. ب: ١٦٤٣١ - العين

إهداء إلى...

المربين الأفاضل

وطلبة الجامعات وكليات المعلمين

إلى المهتمين في هذا المجال

المحتويات

الفصل الأول

التربية: إطلالة عامة

الفصل الثاني

الأهداف التربوية

الفصل الثالث

أسس التربية العامة

الفصل الرابع
الركائز الأساسية للعملية التعليمية

الفصل الخامس
وسائل التربية

الفصل السادس

الأصول التاريخية للتربية

الفصل السابع

الأصول الثقافية للتربية

الفصل الثامن

الأصول النفسية للتربية

الفصل التاسع

الأصول الاجتماعية للتربية

الفصل العاشر

الأصول الفلسفية للتربية

المقدمة

تعتبر أصول التربية من الأمور التي لا يستطيع أي دارس للتربية أن يستغني عنها، لأنها تمثل ركيزة رئيسية في تكوينه وإعداده. وتبرز أهمية دراسة أصول التربية مع تزايد النظرة إلى الاعتراف بالتربية كمهنة إنسانية راقية، وإذا كانت المهنة تقوم على التخصص، فإن هذا التخصص لا يتأتى إلا من خلال الإعداد المهني الطويل، الذي يقوم في أساسه على دراسة الأصول العلمية للمهنة. ودراسة هذه الأصول تمثل ركيزةً هامةً لدارس التربية، لأنها تساعده على تكوين الحس المهني لديه، وتساعده على إصدار الأحكام، واتخاذ القرارات المهنية التي تتطلبها المواقف الميدانية المختلفة في ممارسته للتربية. ومن هنا كانت أهمية هذا الكتاب، الذي يحاول أن يقدم لدارسي التربية (خصائصها، وضرورتها، وأغراضها، وأهدافها، ووظائفها، ووسائلها، والركائز الأساسية للعملية التعليمية، مع التركيز على الأصول التاريخية، الثقافية، الاجتماعية، النفسية، الفلسفية). ولا تقتصر أهمية هذا الكتاب على دارسي التربية، وإنما تمثل أهمية مماثلة لراسمي السياسات التعليمية، والمهتمين بإعداد المعلمين وتدريبهم، والمشتغلين بالعلوم التربوية، والعاملين بالتربية والتعليم من مربين ومعلمين. وقد اصطبغت المادة العلمية التي قدمت في هذا الكتاب بالصبغة العلمية والمنهجية البحثية، كما اعتمد الكتاب على أسلوب الحوار، وهو يتدرج مع القارئ من نقطة إلى أخرى، حتى يصل في النهاية إلى تكوين مفهوم متكامل عن القضية مثار الحوار.

والكتاب في عمومه محاولة جادة لتقديم أصول التربية في ثوبها الأدبي التربوي الرشيق، وفي سلاستها، وخلوها من التعقيدات والتركيبات الملتوية، ونتوقع أن ينال هذا الكتاب رضا القراء من المهتمين بالتربية، سواء من الطلاب، أو الزملاء والزميلات في حقل التربية والتعليم.

والله الموفق

المؤلفان

الفصل الأول

التربية: إطلالة عامة

تطور مفهوم التربية

شهد مفهوم التربية عدة تطورات هامة على مر العصور، فكان هذا التطور نتيجة للتحولات الاجتماعية من جانب، ولاتساع النظرة العلمية إلى ميدان التربية من جانب آخر. ومن أهم هذه التحولات[1]:

١ ـ أن ميدان التربية انتقل من مرحلة الجهود المبعثرة وغير المنظمة، عندما كانت التربية مسؤولية الأسرة وغيرها من قطاعات المجتمع، إلى مرحلة الجهود المنظمة التي تخطط لها البرامج، وتنظم لها المشروعات، وتكرس لها الجهود، وتصدر بشأنها القوانين والتشريعات التي تنظمها وترسى قواعدها.

٢ ـ أنها انتقلت من مرحلة احتكار الأسرة لها، إلى مرحلة المنظمات المتخصصة، التي تقوم بها وتشرف عليها وتوجهها. وتظهر إلى جانب الأسرة المؤسسات الدينية والعسكرية والاقتصادية. وأخيراً ظهرت المدرسة كمنظمة تربوية رسمية.

٣ ـ أنها انتقلت من مرحلة تعليم القلة والصفوة إلى تعليم جماهير الشعب، كل الشعب، فقد كانت التربية ـ في الماضي ـ مقصورة على فئة مختارة من الناس، قادرة اقتصادياً واجتماعياً. أما الآن فقد أصبحت التربية حقاً لكل إنسان، تعترف به المواثيق الدولية والقومية على السواء. وترتّب على ذلك التزام كثير من الدول بتوفير حد أدنى من التعليم لكل أبنائها، بصرف النظر عن الجنس، أو اللون، أو العقيدة، أو المكانة الاجتماعية.

٤ ـ أنها انتقلت من كونها عملية تعليمية ضيقة تعني بالحفظ والاستظهار والتحصيل، إلى كونها عملية ثقافية دينامية، تتسامى بعقل الإنسان وفكره وضميره وخلقه، كما تتكامل فيها الأبعاد الجسمية والنفسية والاجتماعية وغيرها. وأصبحت التربية تقوم على مفهوم شامل متكامل له أبعاد فردية واجتماعية معاً.

٥ ـ أنها انتقلت من كونها عملية مرحلية تنتهي عند مرحلة تعليمية معينة أو زمن معين، إلى كونها عملية مستمرة طيلة حياة الإنسان من المهد إلى اللحد. فالإنسان يتعلم ما بقي فيه حياة.

٦ ـ انتقلت التربية بمفهومها المهني من كونها عملية يستطيع أن يقوم بها أي فرد إلى كونها عملية مهنية تتطلب الإعداد والمران قبل ممارستها. وهكذا تتزايد النظرة إلى التربية كمهنة لها احترامها شأن غيرها من المهن.

مفهوم التربية

التربية من الكلمات ذات المعاني المتعددة، وهي إن تعددت مفاهيمها، فلكل منها معنى ذو دلالة في مجاله، ثم في النهاية كل متكامل.

١ ـ المعنى اللغوي للتربية:

إذا رجعنا إلى معاجم اللغة العربية نجد لكلمة التربية ثلاثة أصول لغوية هي:

الأصل الأول: ربا يربو: ومعناها زاد ونما.

الأصل الثاني: ربي يربى على وزن خفي يخفى، ومعناها: نشأ وترعرع.

الأصل الثالث: ربّ يربّ على وزن مدّ يمدّ، ومعناها: أصلح ورعى.

وبهذا فإن معاني التربية هي الزيادة والنمو، والنشوء، والترعرع، والإصلاح، والرعاية. وقد اشتق الإمام البيضاوي ـ رحمه الله ـ (المتوفى

٦٨٥هـ) في تفسيره «أنوار التنزيل وأسرار التأويل»: «الربّ في الأصل بمعنى التربية، هي تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً». وفي كتاب مفردات الراغب الأصفهاني (المتوفى ٥٠٢هـ): «الرب في الأصل التربية وهو إنشاء الشيء حالاً فحالاً، إلى حد التمام»(٢).

ومن هذه الأصول اللغوية استنبط عبدالرحمن الباني أن التربية تتكون من عناصر هي:

أ ـ المحافظة على فطرة الناشئ ورعايتها.

ب ـ توجيه فطرة الناشئ ومواهبه واستعداداته نحو صلاحها وكمالها.

جـ ـ التدرج في هذه العملية من محافظة وتنمية وتوجيه.

واستخلص من هذا نتائج أساسية في فهم التربية أهمها:

أولاً : أن التربية عملية هادفة لها غاياتها.

ثانيا : أنَّ التربية تقتضي وضع خطط متدرجة منظمة تناسب أطوار حياة الناشئ.

٢ ـ المعنى الاصطلاحي للتربية:

فيقصد به المعنى الذي اتفق عليه المعنيون بالتربية واصطلحوا عليه للدلالة على العملية التربوية في زمن معين أو مكان معين. وعلى الرغم من كون المعنى الاصطلاحي يعتمد كثيراً علىً المعنى ٱللغويً الذي يُستمد في الغالب منه، إلا أنه يختلف من عصر إلى عصر، ومن مكان إلى آخر، ، ومن مجتمع إلى مجتمع، ، ومن هنا فإن للتربية معاني اصطلاحية كثيرة ومتنوعة نورد أهمها كما يلي:

١ ـ التربية هي عملية إعداد العقل السليم:

هذا المفهوم من أقدم المفاهيم، قال به أفلاطون وأرسطو، وتلتزم به التربية التقليدية. يرجع أصل هذا المفهوم إلى الفلسفة المثالية ووظيفتها

الأساسية هي تنمية العقل، وأن سلوك الإنسان إنما يتأتى عن طريق معرفته. فالسلوك الطيب ناتج عن تفكير سديد وتفوق عقلي، لذلك كان اهتمام التربية بالعقل لأنه يسيطر على الجسم ويوجهه لخدمته.

والانتقادات الموجهة لهذا المفهوم:

أ ـ أنه ركَّز على جعل مهمة التربية مقتصرة على العقل الذي يتحكم في الجسم ويوجهه، مع أن تربية الطفل وتعلمه يتأثران بأخلاقه وروحه ونضجه الاجتماعي، وهذا التعريف أهمل هذه العوامل.

ب ـ أنه ركَّز على الإنسان الفرد وأهمل المجتمع[٣].

جـ - أنه ركَّز على الاهتمام بالعقل السليم والجسم السليم وأهمل العقل والجسم غير السليمين، وبذلك أهمل الاهتمام بالمعوقين، وهم قطاع من قطاعات المجتمع.

د ـ أن كلمة عقل غير واضحة في هذا التعريف، وحتى هذه اللحظة لا يعرف أين يقع العقل. وكل ما استطاع علم النفس إثباته من خلال التجارب هو أن هناك قدرات عقلية واستعدادات.

٢ ـ التربية عملية حفظ التراث ونقله:

جاء هذا المفهوم من الفلسفة الإنسانية التي تعتمد في جوهرها على التراث الشعبي، فتختار منه الحقائق والمعارف والمهارات والقيم من جيل الكبار إلى جيل الصغار، ولذلك أنشأت المجتمعات الإنسانية مؤسسات لغايات نقل هذه المعرفة المتنوعة في مجال الرياضيات والفنون والطب واللغات وغيرها.

والمآخذ على هذا المفهوم:

أ ـ أنه قصر وظيفة التربية على مجرد النقل والحفظ والاستظهار دون التطوير والابتكار والتجديد. لذلك فهو ينشئ عقولاً خاملة تتلقى ما أنتجه سواها، دون أن تبدع وتضيف إلى هذا التراث.

ب ـ أنه يساعد على إنتاج نماذج بشرية متطابقة ومتشابهة في ثقافتها، والمجتمع لا يتطور في ظل أفراد متشابهين خاملين.

٣ ـ التربية عملية استغلال للذكاء الإنساني:

جاء هذا المفهوم من ميدان علم النفس الذي اتخذ من التجريب أسلوبه في البحث، فاستخدم اختبارات الذكاء، وتأثرت التربية بنتائج تلك الاختبارات وأصبحت غاية التربية هي اكتشاف أدوات المعرفة وتنميتها. والذكاء هو أبرز تلك الأدوات بلا شك، وعدَّت التربية الفيصل في الحكم على الشخص المتعلم من غير المتعلم هو قدرة كل منهما على مواصلة النمو الذهني والشخصي. ولا يُخفى على أحد أن الحضارة نفسها ما هي إلا نتاج للذكاء الفذ[٤].

٤ ـ التربية عملية استثمار اقتصادي:

تعد التربية ـ وفق هذا المفهوم ـ عملية اقتصادية لها عائد ومردود، مثلها كمثل الأموال التي تُستثمر في مشروع اقتصادي لها مردود هو الربح. لذلك نجد الدول تستثمر في التربية أموالاً طائلة تبني المدارس والمؤسسات التعليمية وتجهزها بما يلزمها من أدوات وأجهزة، وتخطط المناهج، وتعد المعلمين، وتوفر أجهزة إدارية مشرفة...إلخ، وهدفها من ذلك هو الحصول على مردود. وهذا المردود ما هو إلا الخدمات المتنوعة التي يقدمها المتخرجون من تلك المدارس والمؤسسات، وقد أعدوا للعمل في مجالات متعددة[٥].

٥ ـ التربية عملية اكتساب خبرة:

يتعرض الفرد في حياته، وبحكم احتكاكه مع الجماعة والبيئة التي يعيش فيها، إلى الكثير من الخبرات، منها خبرات معرفية تتعلق بما يتعلمه من معلومات، وما يتعوده من عادات فكرية، وخدمات خلقية تتعلق بما يتكون لديه من عادات وطباع في معاملته للآخرين، وخبرات عاطفية تتعلق بما يحبه ويكرهه من أشياء أو أشخاص أو أفكار، وخبرات تذوقية تتعلق

بقدرته على التمييز بين الخير والشر، والجميل والقبيح، وهذه الخبرات لا نهاية لها من جهة، وهي متغيرة متجددة من جهة أخرى. ولا شك أن هذه الخبرات ستحدث تغييراً في سلوكه وتفكيره وقدراته، وكذلك في عاداته وميوله واتجاهاته، بحيث يتوافق سلوكه مع متطلبات حياة الجماعة التي يعيش في أحضانها. ولا شك أن الخبرة كمفهوم: تعني أثر التفاعل بين الفرد وبيئته، ومن صفاتها الاستمرار والتفاعل[٦]، وإحداث الخبرة يتوقف على ذكاء الفرد وقدرته، فالذكاء هو الذي يدفعه إلى التفاعل مع البيئة من جهة، ومع الآخرين من جهة ثانية. ومحور هذا المفهوم للتربية يرتكز على مبدأ التعلم بالعمل والممارسة والتعلم الذاتي[٧].

تعريف التربية[٨]:

هناك تعريفات مختلفة ومتعددة للتربية، ويرجع هذا الاختلاف إلى سببين رئيسيين هما:

أولا : اختلاف الأشخاص القائمين على التعريف، واختلاف نظرتهم إلى الإنسان، وفلسفتهم في الحياة، ومعتقداتهم التي يدينون بها.

ثانياً: أن الفلاسفة والمفكرين والمهتمين بأمور التربية ينظرون إليها على أنها قضية جدلية، ولقد تأثر بذلك مفهوم التربية تأثيرا كبيراً، على الرغم من أن التربية واقع يعتمد على نظر وفكر.

ونورد فيما يلي نخبة مختارة من هذه التعريفات:

- تعريف أفلاطون (التربية: هي أن تضفي على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لها).

- تعريف رفاعة الطهطاوي (التربية هي التي تبني خلق الطفل على ما يليق بالمجتمع الفاضل، وتنمي فيه جميع الفضائل التي تصونه من الرذائل، وتمكنه من مجاوزة ذاته، للتعاون مع أقرانه على فعل الخير).

- تعريف ساطع الحصري (التربية هي تنشئة الفرد قوي البدن، حسن

الخلق، صحيح التفكير، محباً لوطنه، معتزا بقوميته، مدركاً واجباته، مزوداً بالمعلومات اللازمة له في حياته).

- تعريف إسماعيل القباني (التربية هي مساعدة الفرد على تحقيق ذاته حتى يبلغ أقصى كمالاته المادية والروحية، في إطار المجتمع الذي يعيش فيه).

- تعريف هربرت سبنسر (التربية هي إعداد المرء لأن يحيا حياة كاملة).

- تعريفات حديثة:

التعريف الأول:

«التربية هي عملية التكيف أو التفاعل بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها». يركز هذا التعريف على عملية التكيف، وتعني هذه العملية تفاعل وتكيف الفرد مع البيئة الطبيعية، والبيئة الاجتماعية ومظاهرها، والبيئة التكنولوجية ومتطلباتها، وهي عملية طويلة الأمد، ولا نهاية لها إلا بانتهاء الحياة.

التعريف الثاني:

«هي عملية تضم الأفعال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته وتسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيف مع ما يحيط به، ومن حيث ما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط سلوك وقدرات». يركز هذا التعريف على عملية تنمية شخصية الفرد الكليّة الشاملة، وعلى عملية التكيف مع البيئة المحيطة، واختلافات أنماط سلوكات الأفراد وقدراتهم وميولهم واستعداداتهم في التعلّم.

التعريف الثالث:

«التربية هي العمل المنسق المقصود الهادف إلى نقل المعرفة وخلق

القابليات، وتكوين الإنسان والسعي به في طريق الكمال من جميع النواحي، وعلى مدى الحياة»[٩].

وفي ضوء هذا التعريف فإن التربية لم تعد مقصورة على مرحلة من مراحل عمر الإنسان، بل أصبحت عملية مستمرة مع الإنسان من المهد إلى اللحد، وهذا التعريف يتفق ما نادت به الشريعة والتربية الإسلامية.

والتربية الإسلامية تتميز بأنها تهدف إلى إعداد الإنسان المسلم الصالح، الذي يقر بالعبودية لله وحده، والأمور التي أتى بها الإسلام جميعاً تعد تربية، فالصلاة تربية، والصيام تربية وإقامة الحدود تربية، والجهاد تربية وصلة الرحم تربية،، ومن هنا نلاحظ أن التربية الإسلامية تعمل على تنمية شخصية الإنسان المسلم كاملة، لكي يعيش حياة آمنة سعيدة في الدنيا والآخرة.

ومهما تعددت مفاهيم التربية وتعريفاتها، فإنها لا تزال تتناول معاني: التطوّر والتقدم والرقي، والزيادة، والكمال، والنمو والتنمية، والتنشئة، والأفضل والأحسن، والخيّر وغيرها.

ويمكن تعريف التربية: بأنها تنشئة الإنسان شيئاً فشيئاً في جميع جوانبه،، ابتغاء سعادة الدارين، وفق المنهج الإسلامي.

خصائص التربية:

يقوم المفهوم الحضاري الشامل للتربية على عدة خصائص من أهمها[١٠]:

١ ـ أن التربية عملية تكاملية لا تقتصر على جانب واحد من جوانب الشخصية، وعلى هذا تكون التربية شاملة لجوانب الإنسان فهي تربية جسمه وعقله ونفسه وضميره وخلقه وعواطفه.

٢ ـ أن التربية عملية فردية اجتماعية تنظر للإنسان من منظوره

الفردي، فتبدأ معه من حيث هو بإمكانياته الجسمية والعقلية. . . إلخ، وتتمشى معه لتنمي هذه الإمكانيات في أبعادها المختلفة إلى أقصى درجة، وفي نفس الوقت تنميه ضمن أطر اجتماعية باعتباره فرداً يعيش في مجتمع، عليه أن يكتسب الطابع الاجتماعي لهذا المجتمع حتى يستطيع العيش فيه.

٣ ـ أن التربية تختلف باختلاف الزمان والمكان، فهي تختلف من عصر لعصر، ومن مجتمع لمجتمع، بل وفي داخل المجتمع الواحد من مكان لمكان، ومن زمن لزمن، وهكذا تتأثر التربية بظروف الزمان والمكان.

٤ ـ إن التربية عملية إنسانية، فهي تنظر إلى الإنسان باعتباره خليفة الله في الأرض، فتهدف إلى الوصول بالإنسان إلى مرتبة الكمال، وهي مرتبة نسبية مطلقة يسعى إليها الإنسان ولا يصل إليها.

٥ ـ التربية عملية مستمرة، فهي لا تنتهي بزمن معين من عمر الإنسان، ولا بمرحلة دراسية معينة، وإنما تمتد مدى عمر الإنسان الطويل، وتتسع آفاقها وأبعادها.

٦ ـ أنها عملية تشاركية: لا تقتصر على المدرسة وحدها، بل البيت والأصدقاء والمؤسسات الاجتماعية الأخرى لهم دورهم فيها.

٧ ـ أنها عملية ذات قطبين: القطب الأول هو المربي، والثاني المتربي، حيث يؤثر كل منهما في الآخر.

ضرورة التربية[١١]:

التربية عملية ضرورية لكل من الفرد والمجتمع معاً، فضرورتها للإنسان الفرد تكون للمحافظة على جنسه، وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه، وتنمية ميوله بما يتناسب وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، فالتربية إذن عملية ضرورية لمواجهة الحياة ومتطلباتها، وتنظيم السلوكات العامة في المجتمع، من أجل العيش بين الجماعة عيشة ملائمة. هذا وتظهر ضرورة التربية للفرد فيما يلي:

١ ـ إن التراث الثقافي لا ينتقل من جيل إلى جيل بالوراثة، أي بمعنى أن ثقافة المجتمع وما تحويه من نظم وعقائد وتقاليد وعادات وقيم وأنماط سلوكية، لا تورث كما يورث لون العينين والبشرة، ولكنها تكتسب نتيجة للعيش بين الجماعة وبواسطة التربية.

٢ ـ إن الطفل الوليد بحاجة إلى أشياء كثيرة، وخاصة الرعاية والعناية منذ ولادته ولفترة طويلة، لأن فترة الطفولة الإنسانية بطبيعتها طويلة، ويكون الطفل في هذه المرحلة كثير الاعتماد على غيره من البالغين، وما دامت التربية عملية يكتسبها الصغار من الكبار، والأفراد من المجتمع، فإن ضرورتها للطفل الصغير تكون ملحة ولازمة كي يتعايش مع مجتمعه.

٣ ـ إن الحياة البشرية كثيرة التعقيد والتبدل، وتحتاج إلى إضافة وتطوير، وهذه العملية يقوم بها الكبار من أجل تكيف الصغار مع الحياة المحيطة، وتمشياً مع متطلبات العصور على مر الأيام.

أما ضرورة التربية للمجتمع فتظهر في:

١ ـ الاحتفاظ بالتراث الثقافي: ويكون ذلك بنقل هذا التراث عن طريق العملية التربوية، ومن الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة.

٢ ـ تعزيز التراث الثقافي: وذلك بأن لا يكتفي الإنسان بالمحافظة على التراث فقط، بل يقوم بتنقية هذا التراث من الشوائب والعيوب التي وجدت، وإضافة ما يمكن إضافته، بما يتناسب وقيم وتقاليد ونظم وعادات وأنماط سلوك الجماعة المحيطة.

٣ ـ مكافحة الأمية: المجتمع الحديث هو المجتمع الذي تنخفض فيه نسبة الأمية إلى درجة كبيرة. وقد أدركت الدول على اختلافها خطورة مشكلة الأمية، كونها الأساس في تخلف المجتمع وتعطيل مسيرته وازدهاره، لذلك أنشأت المراكز والبرامج الخاصة بمحو الأمية، ويتمثل دور التربية هنا في خفض نسبة الأمية ومحاولة التخلص منها نهائياً ورفع مستوى المعيشة.

أهمية التربية[١٢]:

تلعب التربية دوراً رئيساً هاماً في حياة الشعوب المتقدمة منها والنامية على السواء. فقد برزت أهمية التربية وقيمتها في تطوير هذه الشعوب وتنميتها الاجتماعية والاقتصادية، وفي زيادة قدرتها الذاتية على مواجهة التحديات الحضارية التي تواجهها.

وتبدو أهمية التربية في الجوانب الآتية:

١ - أنها أصبحت استراتيجية وطنية وقومية كبرى لكل شعوب العالم، وأصبحت من حيث الأولوية لا تقل عن أولوية الدفاع والأمن القومي، إن لم تزد عليهما. وذلك أن رقي الشعوب وتقدمها وحضارتها تعتمد على توعية أفرادها. فالعبرة إذن هي في كيف البشر لا بكمهم وعددهم.

٢ - أنها عامل مهم في التنمية الاقتصادية. إن للتربية دوراً مهماً في تكوين الأفراد المؤهلين للعمل في المجال الاقتصادي وغيره من المجالات، والذين يقومون بدورهم بدفع عجلة الإنتاج إلى الأمام، وزيادة الدخل القومي، مما يؤدي بالضرورة إلى التنمية الاقتصادية.

٣ - أنها عامل هام لإرساء الديمقراطية الصحيحة، فالتعليم يقوي شخصية الفرد، ويحرره من العبودية، ويقوده إلى تلك الحرية المسؤولة الأخلاقية. ومن المعروف أن الحرية أو الديمقراطية لا تنمو ولا تزدهر إلا في ظل التعليم والثقافة.

٤ - أنها عامل هام في التنمية الاجتماعية، فمع أنه لا يمكن فصل التنمية الاقتصادية عن التنمية الاجتماعية للارتباط العضوي الوثيق بينها، إلا أن هذا الفصل له ما يبرره من جانب المعالجة العلمية. فللتربية دورها الهام في التنمية الاجتماعية للأفراد من حيث كونهم أفراداً في علاقة اجتماعية تفرضها عليهم أدوارهم المتعددة في المجتمع، كالقيام بدور المواطنة الصالحة القادرة على تحمل المسؤوليات والقيام بالواجبات التي تفرضها هذه المواطنة.

٥ - أنها عامل هام في بناء الدولة العصرية، الدولة التي تساير ركب الحضارة، وتعيش العصر الحاضر على أساس من التقدم العلمي والتنكولوجي، ويتمتع الفرد فيها بكامل حرياته المدنية والسياسية والحياة الكريمة، وترفرف فيها أعلام الرفاهية والعدالة الاجتماعية. ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق عملية التربية والتعليم التي تعمل على إكساب الأفراد أحدث المعلومات والاتجاهات المعاصرة في الموضوعات المختلفة، والمهارات اللازمة لهم لمواجهة تحديات العصر، وتحثهم على الانفتاح على العالم الخارجي بما فيه من ثروات علمية وتكنولوجية، والإفادة منها خدمة لمجتمعهم ووطنهم.

٦ - أنها تؤدي دوراً هاماً في إحداث الحراك الاجتماعي، والمقصود به ترقي الأفراد وتقدمهم في السلم الاجتماعي، وذلك بما تحمله التربية من أخلاقيات ونظم وعادات تحيط الفرد بما يسانده للتقدم ضمن هذا السلم الاجتماعي وبتقدمه يزدهر المجتمع ويتطور وينمو.

٧ - أنها ضرورية للتماسك الاجتماعي والوحدة القومية والوطنية، فالتربية عامل هام في توحيد المشارب والاتجاهات الدينية والفكرية والثقافية لدى أفراد المجتمع. وهي بهذا تساعدهم في خلق وحدة فكرية تمكنهم من التفاهم والتفاعل. وتؤدي إلى ترابطهم وتماسكهم، ويمكن للتربية أن تكون سلاحاً ذا حدين، فكما أنها وسيلة للوحدة الفكرية والقومية.

أغراض التربية[١٣]:

إن كل المجتمعات على وجه الأرض، مهما كبرت أو صغرت، ومهما كانت بسيطة أو معقدة، لا تترك تربية أفرادها تتجه حسب المصادفة والأهواء، ففي ذلك ضررٌ كبيرٌ عليها وعلى كيانها وبقائها، فلا بد إذن أن يكون هناك غرض أو جملة أغراض ظاهرة أو ضمنية تسعى تلك المجتمعات لتحقيقها. فعند قدماء المصريين كان غرضها دينياً ودنيوياً، أما في إسبارطة، فنادت إلى إعداد الجنود والجيش. هذا وتختلف أيضا أغراض التربية

باختلاف الفلاسفة ونظرتهم لها، فمنهم من يرى أنها تربية العقل ووصوله إلى الكمال، ومنهم من يركز على أنها تربية الخلق القويم، ولكننا يمكن أن نجمع بين الآراء المختلفة بغرضين أساسيين ، الغرض الفردي والغرض الاجتماعي.

أولا: الغرض الفردي:

يعتقد أنصار هذا الغرض أن الفرد هو أساس العملية التربوية، لذلك يجب الاهتمام به جسمياً وعقلياً ونفسياً وانفعالياً وخلقياً، وإعداده الإعداد الكامل للحياة والمجتمع ليسهم فيهما بفاعلية. ويرون أيضاً أن التربية عملية قصدية، يتم عن طريقها توجيه الأفراد الإنسانيين لنمو الأفراد الإنسانيين. وبهذا التركيز على الفرد، أهمل أنصار هذا الغرض المجتمع، معتمدين في ذلك على أن المجتمع هو عبارة عن مجموعة من الأفراد، وأنه وجد أصلا لرعاية مصالحهم.

ثانياً: الغرض الاجتماعي:

يرى أنصار هذا الغرض أن إعداد الأفراد ما هو إلا وسيلة من وسائل إصلاح حال المجتمع، فالفرد في نظرهم لا شيء، والمجتمع هو كل شيء، والفرد يجب أن يفنى في المجتمع.

ويشير الواقع إلى أن هذين الغرضين مترابطان، يكملان بعضهما البعض، فالإنسان يعيش في مجتمع فهو إذاً وحدة من نظام، وأي خلل في هذه الوحدة يؤثر في النظام الكامل، كما أن الإنسان اجتماعي بطبعه، ولا يستطيع أن يعيش إلا ضمن جماعات، وتقدم المجتمع وازدهاره ورفعته يعتمد بدرجة كبيرة على أفراده، لأنهم هم من يكونون المجتمع. فلا بد من تربية الإنسان تربية فردية اجتماعية في وقت واحد مع ملاحظة الأمور التالية:

١ - العمل على ترقية عقل الطفل كي يدرك كل ما يُطلب منه في

حياته، وتقدير كل ما يحيط به من مؤثرات مجتمعية يؤثر فيها ويتأثر بها، والعمل على المكاملة فيما بينها.

٢ ـ الاهتمام بالناحية الأخلاقية لدى الطفل، لكي يوفق ما بين مطالبه الخاصة ومطالب مجتمعه، فلا يكون أنانياً لا يقدر حقوق الآخرين.

٣ ـ تعليمه ممارسة الديمقراطية فيقوم بالواجبات الملقاة على عاتقه تجاه مجتمعه وتعليمه حقوقه على مجتمعه.

٤ ـ تعليمه ممارسة عمل أو مهنة يكسب منها، حتى يكون منتجاً وفعّالاً ضمن مجتمعه.

٥ ـ تعليمه أفضل الوسائل للاستفادة من أوقات فراغه.

وبهذا يمكن القول إن الغرض الأساسي للتربية هو تربية الفرد، ليصبح عضواً في جماعة يعيش في أكنافها بتفاعل وتناغم مع مفاهيمها وتقاليدها وعاداتها وقيمها ونظمها الخاصة، ولا يكون شاذاً عن ذلك المجتمع، ولا غريباً عن جماعته التي يعيش بينها.

أهداف التربية(١٤):

١ ـ **هدف التربية هو إعداد الإنسان الصالح (هدف فردي)**: يركز هذا الهدف على فكرة إعداد الفرد لذاته، ليصل إلى درجة الكمال الإنساني في شخصيته وقدراته وقابلياته واستعداداته، وذلك من خلال تربية متزنة، تهتم بفكره وأحاسيسه وعواطفه وانفعالاته وجسمه وأخلاقه.

٢ ـ **الهدف الاجتماعي التنموي**: فالتربية ترمي إلى ترقية وتنمية المجتمع بواسطة مساعدة الفرد على التكيف مع عادات مجتمعه، وبالتالي ينعكس إيجاباً على موارد المجتمع واقتصاده.

٣ ـ **هدف التربية هو كسب الرزق**: من الملاحظ أن هذا الهدف يخلط بين مفهوم التربية كتكيف مع البيئة المحيطة، وكونها عملية تأهيل للحياة.

٤ ـ **الهدف العلمي للتربية:** من خلال التركيز على نقل العلوم والمعارف إلى المتعلم وإعداده ليغتنم ويمارس هذه المعلومات، فلم تعد التربية تركز على حشو أدمغة الطالب بالمعلومات بقدر تركيزها على تأهيل المتعلم للحياة وممارسة المعلومات المتعلمة.

٥ ـ **هدف التربية إعداد الفرد وتأهيله دينياً ودنيوياً:** فمن المعلوم أن الديانات السماوية الثلاث الرئيسية (الإسلام والمسيحية واليهودية) قد وجهت التربية توجهاً دينياً خالصاً، مع الأخذ بعين الاعتبار الحاجات الدنيوية للفرد، فالتربية من هذا المنطلق تتركز أهدافها على إعداد الناشئة إعداداً يتناسب ويتطابق مع النمط الذي وصفته الديانة، وبناء على منظور الديانة للطبيعة الإنسانية وحاجات الإنسان.

٦ ـ **هدف التربية تكوين فرد ديمقراطي،** من خلال تكوين الفرد العارف لحقوقه ولممارسها الذي يدافع عن حقوقه ويقوم بواجباته، وبالتالي صلاحه يؤدي إلى صلاح المجتمع بأكمله.

٧ ـ **الهدف التقدمي للتربية:** أهداف التربية متغيرة متطورة، تواكب تطورات الحياة ومطالبها من أجل أتباعها جميعهم.

وظائف التربية[١٥]:

١ ـ نقل التراث الثقافي وتنقيحه وتبسيطه وتفسيره والإضافة إليه وتطويره خدمة للجيل الحاضر والأجيال اللاحقة. كما تعمل على تجذير المعايير والقيم الاجتماعية الأصيلة في نفوس الأفراد.

٢ ـ المحافظة على المجتمع وضماد، استمراريته وتطوره. فمن المعلوم أن استمرار الحياة في المجتمع هو استمرار لتكيف الفرد مع بيئته، وهو استمرار للخبرة من خلال استمرار تجدد حياة الجماعة.

٣ ـ إبقاء حضارة المجتمعات وإدامتها، فلولا دور التربية في نقل ما أبدعته الحضارات القديمة (الصينية، والمصرية، والإغريقية، والرومانية،

وغيرها)، لاندثرت هذه الحضارات وتوارت قبل أن تترك أثراً ثقافياً يميزها ويدل عليها.

٤ ـ نقل الأنماط السلوكية للفرد من المجتمع، وتنمية أنماط أخرى جديدة تتناسب مع التغير الاجتماعي، مثل تنمية القدرة على النقد الموضوعي السليم لكل ما هو جديد حتى يتحقق الاختيار من بين البدائل الثقافية على أساس من الفهم والوعي الناضجين السليمين.

٥ ـ تكوين أو إنتاج الشخصية المتكاملة والمتوازنة للفرد من جميع النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية، القادرة على القيام بدورها الفاعل في المجتمع على الوجه الأفضل (تكوين المواطن الصالح المتكيف مع مجتمعه)، وذلك من خلال إمداده بالمعلومات الحديثة اللازمة له في هذا المجال.

٦ ـ إمداد المجتمع بحاجاته من الكوادر الفنية والمهنية المعدة إعداداً سليماً كاملاً، والمساهمة المباشرة في زيادة الإنتاج وتنميته، سواء كان ذلك على مستوى الفرد أو الجماعة، أو المجتمع (وظيفة اقتصادية).

٧ ـ دعم الاتصال بين الأفراد والمجتمعات على حد سواء، وذلك من خلال تأكيدها على ضرورة تعلم اللغة الوطنية واللغات الحية، ودورها في تشجيع الانفتاح على الأمم الأخرى، والتعاون معها في شتى المجالات (وظيفة اتصالية).

أنواع التربية:

١ ـ التربية التلقائية أو التربية البيئية:

يكتسب الإنسان الخبرات نتيجة لتفاعل العوامل الخارجية الطبيعية والاجتماعية، والعوامل الداخلية النفسية له. فالفرد يتأثر ويتعلم ولكن المؤثرات تختلف باختلاف البيئات، فيتعلم الفرد الحياة الفردية والاجتماعية بعاداتها وتقاليدها على نحو تلقائي، ولم يكن عامل الضبط والتوجيه دائماً واضحاً، ولا موكولاً لفرد أو هيئة موجهة خاصة.

٢ - التربية غير النظامية:

ويحصل التعلم بشيء من الضبط والتوجيه، مثل تربية البيت والمصنع والسينما والنادي، وتقوم بنقل المعلومات والمعارف لمساعدة الناشئ أو الفرد على اكتساب عادات معينة، والتعليم ونقل المعرفة والتدريب على العادات، أعمال ليست بالأهداف والواجبات الوحيدة ولا الرئيسية لهذه الهيئات، فالآباء ليسوا بالدرجة الأولى معلمين وأصحاب المعمل يرجون من وراء تدريب عمالهم وموظفيهم تحسين الإنتاج وزيادته لمضاعفة الأرباح، ومنها التعلم بالتتلمذ.

٣ - التربية النظامية:

وهي عملية ضبط وتوجيه للتعلم.

وهذا التعريف يشمل في معناه أبعاد التربية، أي وجود أهداف جيدة التحديد يمكن الوصول إليها وتحقيقها في حياة جماعة المتعلمين، وهذه الأهداف تحتم وجود منهج دراسي بمواد وأدوات ومبادئ وطرائق صحيحة، وأصول إدارة وتنظيم وتسهيلات مناسبة من أبنية وبيئة طبيعية اجتماعية ملائمة للتعلم والنمو البشري. أي أنه يمكن تعريف التربية النظامية على النحو التالي: «هي ضبط التعلم وتوجيهه نحو أهداف جيدة التحكم يمكن تحقيقها في حياة جماعة المتعلمين، على أيدي هيئة مدربة معدة إعدادا للتعليم والإدارة والتنظيم المدرسي، بواسطة منهج دراسي محكم التخطيط بمواد ووسائل مناسبة وأصول وفنون وأساليب وطرائق صحيحة في بيئة وأبنية وتسهيلات معدة خاصة لذلك[١٦]، ويمكن تصنيف التربية النظامية إلى أربعة أصناف هي:

أ - التربية النظامية العامة:

هي ذلك الجزء من المنهج الذي يقدم لجميع الطلاب في مراحل التعليم المختلفة لتنمية القيم والمواقف والإدراكات والمهارات المشتركة، التي لا بد لكل منهم أن يعرفها لإتقان فنون الحياة الفضلى.

ب - التربية النظامية الخاصة:

هي الجزء من المنهج الدراسي المخطط لأجل سد حاجات الطلاب الخاصة والاهتمام بميولهم ومواهبهم، ومهماتهم الفردية، والاهتمام بالموهوبين والمعوقين في تنمية مواهبهم وميولهم، فالطالب الذي يتمتع بميول ومواهب خاصة للرياضيات، يجب أن تزوده التربية بكل الفرص والمؤثرات اللازمة لاكتمال نمو الناحية الرياضية الخاصة فيه.

جـ - التربية النظامية المهنية:

هي ذلك الجزء من المنهج الذي يهتم بتنمية المواهب الخاصة لإعداد الفرد لمهنة معينة للحياة لكسب العيش وخدمة المجتمع[١٧].

د - تربية الكبار أو محو الأمية:

ويقدم كل بلد برنامجاً مختلفاً لتربية الكبار تبعاً لحاجته الخاصة، ففي البلدان المتقدمة تكنولوجياً وثقافياً واجتماعياً كالولايات المتحدة، يرتبط مفهوم الكبار بقضية النوعية الفكرية والسياسية ونشاطات الأفراد الخاصة بتطوير الثقافة الوطنية، واكتساب المزيد من الخبرات الحضارية بقصد تحسين شروط الحياة الإنسانية وزيادة وعي الأفراد لما يجري حولهم من أمور وتفسيرات[١٨].

طبيعة التربية:

نعرض فيما يلي مجموعة من وجهات النظر المختلفة لطبيعة التربية ونستخلص في نهايتها وجهة نظر شاملة لها:

أولاً: التربية عملية: وضمن هذا المفهوم تعني التربية أنها عملية تستند إلى إجراءات وممارسات وأنشطة تمارس في المؤسسة التربوية من قبل العاملين فيها وذلك للوصول إلى هدف معين، إذاً هي عملية هادفة من خلال الإجراءات التي تنص عليها قوانين هذه المؤسسة.

ثانياً: التربية علم: ترتكز النظرة في هذا الاتجاه إلى أن التربية هي علم من العلوم الرئيسية، له مقوماته ونظرياته وقوانينه الخاصة به، يخضع للتطور والتجديد ليتلاءم مع ظروف المجتمع ويعايش تقدمه، ويرتكز على أسس علمية ومبادئ ومفاهيم منظمة ومرتبة، تستخدم أسلوب البحث العلمي في حل المشكلات ودراسة المواقف التربوية.

ثالثاً: التربية فن: فإحدى أهداف التربية هي السمو بذوق الفرد وحسه وخياله الفني، ليكون قادراً على التمتع بالفنون وما يتبعها من أعمال للفكر، ومما لا شك فيه أن نجاح العملية التربوية يعتمد على طريقة وأسلوب المعلم في طرحه للمعلومات العلمية، وهذا يقع ضمن المهارة في طرح المعلومات العلمية.

رابعاً: التربية علم وفن معاً: يعدّ بعضهم التربية علماً وفناً يكمل كل منهما الآخر. فالعلم يعني المعرفة، والفن مهارة وموهبة التطبيق لهذه المعرفة، وبالتالي فإن الفن ما هو إلا تطبيق للعلم، فالتربية كعلم تحوي مجموعة من الأسس والمبادئ والنظريات والقوانين أمكن التوصل إليها عن طريق التجارب السابقة، وأصبح بالإمكان العمل بمقتضاها. والتربية فن تعتمد الشخصية والموهبة والإبداع والابتكار والخيال الخصب، خاصة للمديرين والمعلمين والقائمين عليها بشكل عام، حتى يقام بها على الوجه الأكمل والأفضل[١٩].

خامساً: التربية مهنة: إن التربية علم مثل أي علم آخر، وبما أنها علم فهي حقل من حقول الدراسة فمن يريد العمل بها لا بد له أن يخضع للدخول في هذا الحقل العلمي، فهي تحتاج إلى تدريب منظم ومستمر وعملية التدريب هذه تقع ضمن مسؤولية مؤسسات مهنية خاصة العاملون فيها تربويون أكفاء، لكي يخرّجوا جيلاً من التربويين القادرين على نشر رسالة التربية وأهدافها.

سادساً: التربية حقل من حقول الدراسة: فمن المعلوم أن موضوع التربية والتعليم يحتل مكانة بارزة بين الدراسات الاجتماعية، ويكاد لا يخلو معهد أو جامعة منه. ويدرس الموضوع على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه).

سابعاً: التربية نظام له مدخلاته ومخرجاته، حيث تتمثل (المدخلات) بالأفراد والمواد والأجهزة والمناهج والطلبة والأموال والإدارة والسياسات والإجراءات، أما (المخرجات) فتتمثل بالقرارات والأنشطة التربوية وتنمية الفرد على نحو تكاملي. ولا بد من ذكر عمليات المعالجة التي تتمثل في التفاعل ما بين المدخلات بشكل منتظم وديناميكي وطبعاً التربية كنظام لها مدخلاتها ومخرجاتها، ومعالجتها، ولها نظم فرعية مثل نظام الطلبة، الإدارة، النظام الاقتصادي والاجتماعي، وهكذا، وهذه الأنظمة أيضاً تتفاعل على نحو تكاملي لتحقيق الأهداف المرصودة والتي تمت الإشارة إليها سابقا.

مما سبق نستطيع القول إن للتربية مفهوماً واسعاً ومدلولاً عميقاً وشاملاً يحتوي على جميع المفاهيم والآراء والاتجاهات. فالتربية نظام متكامل له نظمه الفرعية التي تعمل على نحو تفاعلي لتحقيق الأهداف المنشودة، وهي عملية شاملة ومستمرة، وهي حقل من حقول الدراسة، وهي علم وفن يحتاج إلى الموهبة الأصلية والخبرة والتجربة المبنية على أسس علمية، وهي مهنة ينتسب أعضاؤها إلى جمعيات واتحادات مهنية وطنية أو إقليمية أو دولية، ولها قانونها الأخلاقي الذي يستمد أسسه ومبادئه من القانون الأخلاقي للمجتمع.

صلة التربية بالعلوم الأخرى:

لقد تأثرت التربية في نشأتها وتطورها بمجموعة من العلوم الإنسانية والاجتماعية والسلوكية والطبيعية والرياضية والتكنولوجية، فأخذت منها مفاهيم ونظريات ومصطلحات وأفكاراً، وقامت بالإفادة منها وتطويرها بما

يتناسب وبيئتها الخاصة. وبما أن علم التربية يبحث في الإنسان وعلاقته ببيئته الاجتماعية والطبيعية وتكيفه معها، فقد كان للتربية علاقة خاصة وكبيرة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية والفلسفية، التي تفسر مختلف الظواهر النفسية والاجتماعية والعلاقات السلوكية الإنسانية المتعددة.

ومن العلوم المختلفة التي لها علاقة بعلم التربية نذكر ما يلي:

أولاً: الفلسفة:

أطلق على الفلسفة منذ القدم اسم أم العلوم، وكانت التربية أحد هذه العلوم الداخلة تحت جناح الفلسفة. وعلى الرغم من انسلاخ التربية عن الفلسفة منذ زمن بعيد، إلا أن التربية عبر تاريخها الطويل قد اعتمدت على الفكر الفلسفي في تحديد ملامحها ومضمونها ومسارها. ومن هنا يمكننا تبين العلاقة التاريخية الوطيدة بين العلمين.

وبما أن الفلسفة تبحث في مسائل الوجود والمعرفة والقيم، وهي مسائل متصلة جميعها بالإنسان الذي تتوجه إليه التربية، وبما أن الفلسفة في مفهومها الحديث تتصل بالخبرة الإنسانية لتحللها وتنقدها وتعيد الانسجام إليها، وتوضح الأسس التي تقوم عليها الإنسانية، وبما أن التربية هي خبرة إنسانية وأن مضمونها يشتمل على نقل المعرفة والخبرة الإنسانية الذي نسميه التربية. بما أن الأمر كذلك، يمكننا القول إن التربية والفلسفة صنوان لا يفترقان، وهما مكملان لبعضهما البعض[٢٠].

ثانياً: علم الإنسان أو الإنثروبولوجيا:

علم الإنسان هو العلم الذي يبحث في سلوك الجماعات وثقافتهم، وما تنتجه هذه الجماعات من عناصر ثقافية، مادية كانت أم معنوية. وعلاقة هذا العلم بالتربية علاقة قوية، إذ إن موضوع التربية الأساسي هو الإنسان الذي يعيش في جماعة، ويتفاعل مع المجتمع ضمن إطار فكري يؤمن به، ويحافظ عليه، ويتمسك بمحتواه، من أجل الحفاظ على التراث المتراكم على

مرّ الأجيال. ويتصل علم الإنسان بالتربية، حيث إن التربية هي التي تحافظ على التراث وتنقحه وتعززه وتبسطه وتنقله للأجيال القادمة.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن علم الإنسان يهدف إلى دراسة سمات الحياة الاجتماعية ومعرفة طبيعتها ومكوناتها لإعادة بناء تاريخ المجتمعات أو تاريخ الحضارة، مع تحديد معالم التركيب التاريخي والحضاري لثقافة ما ومقارنتها مع المجتمعات والثقافات الأخرى، وهنا تدخل التربية دورها في مجمل هذه العمليات(٢١).

ثالثاً: علم الاجتماع:

يهتم علم الاجتماع بدراسة الجماعات وتكوينها ووظائفها والعلاقات فيما بينها. ويعرف بأنه «العلم الذي يساعد في تكيف الفرد والمجتمع للعيش معاً، ضمن أهداف معينة يسعى الطرفان إلى تحقيقها، من أجل التقدم والازدهار والاستمرارية».

ويسعى هذا العلم إلى دراسة الفرد داخل النظام الاجتماعي ككل، وليس بمعزل عن غيره من الأفراد. وبذلك فهو علم يدرس العلاقات بين الأفراد، والتفاعل بينهم، وتصرفاتهم كأعضاء في جماعة، وبالتالي يركز على سلوك الأفراد في المجتمعات، ومن هنا جاءت صلته بالتربية التي هي عملية تكيف الأفراد مع بيئتهم الاجتماعية(٢٢).

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن التربية تعتمد في وظائفها وأنشطتها على الجهد البشري وجماعات العمل بغرض تحقيق أهدافها الموضوعة، وبالتالي فإن فهم الجماعات أمر أساسي لنجاح التربية والعملية التربوية، لأن سلوك الفرد بمفرده يختلف عادة عن سلوكه بصفته عضواً في جماعة. ومما يدل على العلاقة الوطيدة بين علم الاجتماع والتربية، أن فلسفة التربية تشتق أصلاً من فلسفة المجتمع المحيط بها، وأيضاً وجود علم الاجتماع التربوي، وهو العلم الذي يجمع بين علم الاجتماع والتربية، ويهدف إلى الكشف عن

العلاقات بين العمليات التربوية وإبرازها كظاهرة اجتماعية، وبيان وظيفتها في المجتمع، ويعمل على تفسير تطور النظم التربوية في المجتمعات الإنسانية.

رابعاً: علم النفس:

يبحث علم النفس في سمات النفس البشرية والسلوك الإنساني، ويحاول التنبؤ بهذا السلوك وتحليله وضبطه لما فيه خير الفرد والمجتمع. وبذلك يدرس علم النفس سلوك الإنسان، أي ما يصدر عنه من أفعال وأقوال وحركات ظاهرة وانفعالات باطنه، ويدرس أوجه نشاطه وهو يتفاعل مع بيئته ويتكيف معها[٢٣]، من هنا تبدأملامح العلاقة الوثيقة بينه وبين التربية التي تسعى إلى تكوين سلوكه تكويناً سليماً ليكون إنساناً صالحاً في مجتمعه، وتسعى أيضاً إلى دراسة عملية تكيف الفرد مع بيئته المحيطة. إن تعقد البيئة المحيطة يخلق للفرد مشكلات وعقبات متعددة ومتنوعة أثناء سعيه لقضاء حاجاته، وتحقيق أغراضه، مما يضطره إلى التوفيق بين حاجاته ومطالبه ومتطلبات البيئة المحيطة، وتعديل سلوكه، وتعلم طرق جديدة للسلوك، وإيجاد الحلول الابتكارية ليستعين بها على حل ما يلقاه من مشكلات.

خامساً: علم الأحياء:

يهتم علم الأحياء بدراسة الكائنات الحيّة من الناحية العضوية وتكيفها مع البيئة التي يعيش فيها. من هنا يتبين علاقته المتينة التي تبحث في معرفة قوانين الحياة العامة والنمو والتكيف، الأمر الذي أدى بدوره إلى وجود اتجاه بيولوجي في التربية، خاصة فيما يتعلق بالتركيز على مفهوم التكيف المرن المبني على وجود دافع داخلي يسعى إلى تلاؤم الكائن الحي مع مطالب البيئة المحيطة به من مختلف أوجهها والتي هي جوهر الحياة[٢٤].

سادساً: علم التاريخ:

يعد علم التاريخ أحد العلوم الإنسانية المهمة التي تقوم على تسجيل

الجهود الفكرية للإنسان عبر عصوره المختلفة، لذا يطلق عليه ذاكرة الشعوب.

إن وجود البعد التاريخي للتربية يساعدها على فهم ما ورثته من الماضي وما أعدته للحاضر والمستقبل، ويساعدها أيضاً على فهم المشكلات التربوية وحلها في ضوء التجارب السابقة، وأيضاً على معرفة المفاهيم التربوية التي اتبعها الإنسان في الماضي، واتجاهات تطورّها.

إن التربية في علاقتها مع التاريخ تكوّن ما يسمى بتاريخ التربية الذي يدرس حركة المجتمعات البشرية وتفاعلاتها وتأثيراتها على التربية.

سابعاً: علم الاقتصاد:

يهتم علم الاقتصاد بدراسة النشاط الإنساني في المجتمع من وجهة نظر الحصول على السلع والخدمات الضرورية لإشباع الحاجات المختلفة عن طريق توزيع الموارد الطبيعية النادرة بأفضل طريقة ممكنة، ويشمل الإنتاج، وتوزيع الإنتاج وتنظيمه، والاستثمار والسياسات والنقدية، والبنوك، واقتصاديات العمل والعمال وغيرها.

من هنا نستطيع أن نتبين العلاقة بين علم الاقتصاد والتربية، إذ ينظر إلى التربية في جوانب مهمة منها على أنها تعبير واضح للنظريات الاقتصادية المختلفة، وتطبيق عملي لمبادئها وأسسها، نتبين هذه العلاقة أيضاً من كون التربية تعدّ الاستثمار في الإنسان أعلى مراتب الاستثمار، وأن الاستثمار في التربية هو أساس تطوّر المجتمع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، إلخ.

ثامناً: علم القانون:

القانون هو مجموعة من القواعد والأسس التي تنظم علاقات الأفراد والجماعات من أجل تناسق اجتماعي لضمان بقاء المجتمع واستمراريته ونموه. وتتمثل العلاقة بين التربية وعلم القانون في التشريعات والأنظمة والتعليمات التي تنظم العملية التربوية والعلاقة بين المؤسسة التربوية والعاملين فيها،

وتضبط إجراءات العمل. جدير بالذكر أن التشريعات والأنظمة التي تحكم العملية التربوية ومؤسساتها، تكون عادة مستمدة من قانون الدولة ذاته، وبالتالي تعمل على تناسقه الاجتماعي، الأمر الذي يسعى إليه علم القانون، كما تعمل التربية أيضاً على إعداد الكوادر البشرية اللازمة لعلم القانون.

تاسعاً: علم الحاسوب:

لقد أصبح الحاسوب في الوقت الحاضر أداة رئيسة من أدوات التربية الحديثة، ومقياساً لمدى تقدمها وتطورها، كما هو الحال في العلوم الأخرى. ويستخدم الحاسوب في الوقت الحاضر في جميع الأنشطة التربوية، وأصبح أداة مهمة للإدارة التربوية في اتخاذ القرارات، وللمعلم في عملية التدريس، وللطالب في عملية التعلم. وقد أدى دخول الحاسوب في عملية التربية إلى ظهور وتطور ما يسمى بالنظم التربوية. كما أدى مفهوم (كونية المعلومات) إلى استخدام المعلمين والطلبة والمديرين شبكات المعلومات للحصول على المعلومات المرغوبة من بنوك المعلومات، وقواعدها من مناطق نائية.

ويمكن القول إن الحاسوب أصبح جزءا لا يتجزأ من العملية التربوية الحديثة، وأداة مهمة في تطورها واستمراريتها.

مراجع الفصل الأول

١ ـ محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣، ص٢٧ ـ ٢٨.

٢ ـ عبدالرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دمشق، دار الفكر، ١٩٧٩، ص١٣.

٣ ـ إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩، ص٣٣ ـ ٣٨.

٤ ـ إبراهيم ناصر، أسس التربية، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٨٨، ص٢٤.

٥ ـ إبراهيم عصمت مطاوع: مرجع سابق، ص٥٤ ـ ٥٦.

٦ ـ عرفات عبدالعزيز سليمان، ديناميكية التربية في المجتمعات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩، ص٩ ـ ١٠.

٧ ـ إبراهيم ناصر، مرجع سابق، ص٥٦.

٨ ـ إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية، عمان، دار عمار، ١٩٩٩، ص٨ ـ ٩.

٩ ـ أحمد الطبيب، أصول التربية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث (١٩٨٣)، ص٢٢ ـ ٢٤.

١٠ ـ محمد الطيطي وزملاؤه، مدخل إلى التربية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٢، ص٢١ ـ ٢٢.

١١ ـ إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية، مرجع سابق، ص١٤ ـ ١٦.

١٢ ـ محمد منير مرسي، أصول التربية، مرجع سابق، ص٣٢ ـ ٣٥.

١٣ ـ محمد الطيطي وزملاؤه، مدخل إلى التربية، مرجع سابق، ص٢٤ ـ ٢٦.

١٤ ـ عبدالله الرشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، عمان، دار الشروق، ١٩٩٩، ص٢٠ ـ ٣٤.

١٥ ـ إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية، مرجع سابق، ص١٢.

١٦ ـ حنا غالب، التربية المتجددة وأركانها، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط٢، ١٩٧٠، ص٢٢.

١٧ ـ المرجع السابق، ص٢٦ ـ ٢٨.

١٨ ـ محمود عبدالرزاق شفشق وآخرون، التربية المعاصرة، طبيعتها وأبعادها الأساسية، الكويت، دار القلم، ط٢، ١٩٧٥، ص١٨٥ـ١٨٧.

١٩ ـ اخليف يوسف الطراونة، مبادئ التربية وأسسها، مؤتة، مكتبة ابن خلدون، ١٩٩٩، ص١٨ ـ ١٩.

٢٠ ـ محمد مقبل عليمات، النظام التربوي في ضوء النظم التربوية المعاصرة، إربد، ١٩٨٨، ص٨.

٢١ ـ عبدالله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص١٨.

٢٢ ـ إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية، مرجع سابق، ص١٧ ـ ١٨.

٢٣ ـ إبراهيم ناصر، المرجع السابق، ص١٨.

٢٤ ـ عبدالله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص١٩.

الفصل الثاني

الأهداف التربوية

تعريف الهدف التربوي:

يعرف الهدف التربوي بأنه: «الغاية المقصودة من رسم الخطط التربوية اللازمة لحياة المجتمع وتقدمه».

والأهداف التربوية: هي تعبير عن العمل التربوي بكافة أنواعه، وتجسيد لفلسفة المجتمع[1].

والأهداف التربوية: هي المحددات التي تحدد وتوضح مسار التربية في المجتمع، والمرامي التي تسعى التربية لبلوغها من أجل نفع المجتمع.

وهذه الأهداف ترسمها بطبيعة الحال الدولة، رغبة منها في تحقيق أغراضها القومية النابعة من ظروفها السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

وتتشكل طبيعة الأهداف التربوية، وفقاً لما ترسمه فلسفة التربية، وواقع الظروف الاجتماعية، بما فيها من نظم وقوانين وقيم وعادات واهتمامات، كما تتشكل من عناصر الثقافة التي يعيشها المتعلمون.

سمات الأهداف التربوية:

من سمات الأهداف التربوية ما يلي:

١ ـ قدرتها على دفع عجلة التقدم في المجتمع. فالأهداف هي المحرك لطاقات الشعور والتعبير الحي عن مطالب المجتمع على اختلاف قطاعاته.

٢ ـ عموميتها في التعبير عن آمال المجتمع واهتمامات أفراده وتطلعاتهم المستقبلية، لذلك فهي لا تقتصر على جانب معين كالتعليم في

مرحلة معينة، أو على فئة عمرية معينة، كما أنها لا تقتصر على طائفة اجتماعية معينة، بل هي شاملة.

٣ - تأثرها بالقوى الثقافية العاملة في المجتمع، سواء أكان تأثيرها في طبيعة هذه الأهداف أو في نوعيتها.

٤ - اصطباغها بالصبغة الجماعية نظراً لأنه يساهم في رسمها وصياغتها وتحديدها متخصصون في مجال التشريع والتربية والتنفيذ، بالإضافة إلى مشاركة أوساط تربوية متعددة كالأسرة والمدرسة والنادي والمسجد ووسائل الإعلام.

٥ - عدم تركيزها على الفرد دون المجتمع، أو المجتمع دون الفرد. فالأهداف تعني بالنزعة الفردية والاجتماعية على السواء، لأن الاهتمام بالمجتمع وحده يعني ذوبان الفرد في خضم المجتمع وإسقاط أهمية دوره وأهميته في بناء المجتمع، كما أن الاهتمام بالفرد وحده يعني اللامبالاة بقيم المجتمع المشتركة وتفاعلاته الاجتماعية.

الفرق بين الهدف التربوي والهدف التعليمي(٢):

الأهداف التربوية أعم وأشمل من الأهداف التعليمية، فالأولى تنصب على أوضاع التربية، بينما تنصب الثانية على ما يدور في العملية التعليمية، وما ينبغي تحقيقه بالنسبة للتعليم المدرسي أو النظامي، أو ما يتم في داخل المدرسة أو المعهد، أو في المؤسسات التي تتولى تعليم الناشئ.

فوائد الأهداف التربوية:

١ - تؤدي إلى تنسيق الجهود بين مؤسسات المجتمع التي تسهم في بناء الإنسان.

٢ - تمكن من اختيار المادة والطريقة المناسبة لها والوسيلة المعينة وما يترتب عليها من أنشطة وخبرات تعليمية.

٣ - توفر التوجيه الملائم لتخطيط العملية التعليمية.

٤ - تمكن الأهداف الواضحة من تحسين توجيه الاتصالات الإدارية.

٥ - تساعد الأهداف على تقويم المنهج، حيث إن عملية التقويم السليمة لا تتم إلا في ضوء الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وبالتالي تشخيص نواحي القوة والضعف، واتخاذ ما يلزم للعلاج والتحسين والتطوير(٣).

٦ - تزود الأهداف التلميذ بتغذية ذاتية راجعة لتقدمه الشخصي في عملية التعلم.

٧ - توفر الأهداف وقت المعلم والتلميذ، حيث يحصر كل منهما نشاطه في متطلبات الأهداف وكيفية تحقيقها، تاركين بالتالي أي نشاط لا يمت بصلة مباشرة لذلك(٤).

٨ - تساعد الأهداف على تقييم مقدرة التلميذ على أداء عمل أو سلوك مرغوب، نتيجة لعملية التعلم(٥).

أنواع الأهداف:

من المصطلحات الأساسية المتداولة بين التربويين في تحديد أنواع الأهداف ما يلي:

١ - **الأهداف التربوية**: وتشير إلى الأهداف والقيم الواسعة التي تتضمنها الأنظمة التعليمية.

٢ - **الأهداف التعليمية**: وهي الأداءات المحددة التي يكتسبها التلاميذ خلال إجراءات تعليمية معينة(٦).

٣ - **الأهداف السلوكية النهائية**: وهي عبارة عن تعبيرات محددة نسبياً لنتيجة التعلم يتم التعبير عنها من ناحية المتعلم وتدلنا على ما على المتعلم أن يقوم به بعد إنهاء التعليم.

أولا: الأهداف التربوية:

هذه الأهداف لها علاقة كبيرة وارتباط وثيق بخصائص ومطالب المجتمع وفلسفة الدولة، وأيضاً بخصائص المتعلم الجسمية والنفسية والعقلية، وهذه الأهداف لها عدة خصائص من أهمها:

١ ـ أنها تعبيرات عامة واسعة لما ينتج عن التعلم، وتتسم بالمرونة في صياغتها ومحتواها، ولا تحمل معنى سلوكياً، حيث إنها لا تشير إلى ما ينبغي على المتعلم أن يقوم به في نهاية التدريس[٧].

٢ ـ يشترك في وضعها والاتفاق عليها ممثلون لقطاعات مختلفة من المجتمع والمسجد وأجهزة الإعلام والمدرسة والأندية.

٣ ـ تعبر هذه الأهداف عن جميع مراحل التعليم وأنواعه المختلفة[٨].

وعند بناء هذه الأهداف، أي الأهداف التربوية، يجب مراعاة ما يأتي[٩]:

أ- **الشمول**: وهو أن تشمل الأهداف المراد بناؤها وظائف التربية والتعليم المختلفة، وأن تشتق من مصادر متعددة.

ب- **الواقعية**: وهي أن تتسم الأهداف التربوية بالواقعية، وأن تشمل وترتبط بالواقع الاجتماعي، والواقع التربوي، حتى تكون كفيلة بخدمة المجتمع في شتى مجالاته، وأن تعمل على تنميته من جميع النواحي.

جـ- **الوضوح**: أن تصاغ هذه الأهداف بلغة يتمكن من فهمها المخططون لها وينفذوها على السواء.

د - **الإمكانية**: أن تكون الأهداف في متناول التحقيق، حيث إن لكل مجتمع وسائله وإمكاناته البشرية والاقتصادية والفنية. وإذا لم يستطع المجتمع أن يوائم بين وسائله وإمكاناته وهدف من أهدافه، يصبح الهدف شعاراً وخيالاً غير قابل للتحقيق.

هـ- **التكامل**: يؤكد هذا المعيار على ضرورة التكامل بين عناصر الأهداف العامة ومركباتها. وعلى اعتبار العملية التعليمية نسقاً يحتوي على مركبات جزئية، ولا بد من إحداث التوازن بين المركبات، وبالتالي التكامل بين أجزاء النسق.

ثانياً: الأهداف التعليمية:

تنبع الأهداف التعليمية بشكل مباشر من الأهداف التربوية. ووظيفتها توجيه عمليتي التعلم والتعليم وتسييرهما عبر محطات متدرجة تقود في النهاية إلى تحقيق أغراض المجتمع العامة من العملية التربوية. فإذا كان من الأهداف التربوية للمجتمع تطوير أفراد ذوي كفايات فكرية وعاطفية واجتماعية وحركية وقيم جمالية، فإن مثل هذا الهدف يترجم في العادة إلى سلسلة مفصلة من الأهداف الخاصة، التي تدور حولها عملية التدريس(١٠).

الهدف التعليمي إذن عبارة عن وصف لسلوك ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ، نتيجة لمروره بخبرة تعليمية، أو بموقف تعليمي معين، أي أنه عبارة عن النتيجة التي يحصل عليها التلميذ من التعلم.

لذلك تتسم الأهداف التعليمية بما يلي:

أ- أنها محددة وليست عامة.

ب - أن التعبير عنها في معظم الوقت يتم من جانب المتعلم.

جـ - أنها توضع في قوائم طويلة.

وعند تقييم العملية التعليمية يرجع المدرس إلى الأهداف الخاصة لبناء أسئلته واختباراته مستهدفا من وراء ذلك تحديد ما تحقق لدى التلميذ من صفات وخصائص ومهارات ركز عليها أو طالب بها المجتمع.

والخلاصة أن الأهداف التعليمية تعبيرات محددة لنتيجة تعلم تقع بين الهدف التربوي العام، والهدف السلوكي النهائي، ويتم التعبير عنها من جانب المتعلم، وتكتب بطريقة سلوكية إجرائية، فهي إذن تقع في موقع متوسط بين بداية التعلم، ووصول المتعلم إلى الهدف النهائي المرغوب.

ثالثاً: الأهداف السلوكية النهائية:

وهذه الأهداف يتم التعبير عنها من ناحية المتعلم، وهي تمثل خلاصة أو نتيجة التعليم، وهي التي تدلناعلى ما يجب أن يقوم به المتعلم بعد انتهائه من عملية التعليم، وهي تجعل المتعلم يدرك ويعرف ما سيتعلم، والسلوك الذي سيكون لديه، عندما يتم التعليم أو يكتمل.

وبناء عليه فإن الأهداف التعليمية أهداف سلوكية إجرائية تركز على تطوير المهارات الجزئية المتنوعة، التي تهدف إليها المادة بشكل خاص، أي تقوم بترجمة أهداف المادة العامة ومحتواها وأنشطتها إلى سلوك محسوس فكري أو حركي أو ضمني[١١]. ومن صفاتها الأساسية ما يلي:

١ - هي جزء من الأهداف التربوية العامة ومحللة لها، وأن تحقيق الأهداف السلوكية من خلال التدريس يؤدي إلى تحقيق الأهداف العامة للمنهج.

٢ - يتم فيها التركيز على إنتاج مهارات شخصية محسوسة لدى الفرد وكافية لمتطلبات الحياة العملية[١٢].

أمثلة للأهداف:

الأهداف التربوية ومن أمثلتها:

١ - إعداد المواطن الصالح.

٢ - ربط التعليم بمطالب المجتمع وتطوراته.

٣ - تحقيق النمو الكامل والمتكامل للفرد.

الأهداف التعليمية ومن أمثلتها:

١ - أن يكون في مقدور المتعلم طباعة رسالة تجارية.

٢ - أن يتمكن المتعلم من تشغيل جهاز الفانوس السحري.

الأهداف السلوكية ومن أمثلتها:

١ ـ أن يعرف المتعلم مهارة الطباعة، بحيث يكون في إمكانه طباعة ثلاثمائة كلمة بطريقة سليمة خلال ست دقائق، وبما لا يزيد على ثلاثة اخطاء.

٢ ـ أن يفهم المتعلم كيف يستعمل الأسماء استعمالاً صحيحاً كتابة، وأن يكون معناها سليماً في السياق، بحيث يستطيع كتابة عشرين جملة مستعملاً عشرين اسماً استعمالاً صحيحاً من الخمسين اسماً الموجودة في القائمة.

مصادر اشتقاق الأهداف:

تشتق الأهداف التربوية من عدة مصادر أساسية لعل أهمها ما يلي:

أ ـ طبيعة الفرد.

ب ـ طبيعة المجتمع.

جـ ـ طبيعة العصر.

أ- طبيعة الفرد:(١٣)

يقوم العمل التربوي في أساسه على تمكين الفرد من تحقيق ذاته وتنمية قدراته واستعداداته في جوانبها الفكرية والوجدانية والسلوكية. لذلك لا بد لواضعي الأهداف التربوية من معلومات كافية حول مراحل نمو الإنسان وخصائص وطبيعة كل مرحلة. وحاجات الإنسان في هذه المراحل وما تتطلبه من رعاية تربوية. وذلك لكي يمكن ترجمتها إلى أهداف تربوية توجه الجهود نحو تحقيقها من خلال المنهج.

ب- طبيعة المجتمع:(١٤)

كل مجتمع له بناؤه الاجتماعي وتركيبه السياسي والاقتصادي، وله ثقافته وقيمه الاجتماعية وعاداته وتقاليده، ويجب أن تراعي الأهداف التربوية

جميع هذه الأمور، فتربي الفرد في إطاره الاجتماعي، لأن الإنسان كائن اجتماعي يعيش في مجتمعه، وتختلف الفلسفات الاجتماعية في تفسير العلاقة بين الفرد والمجتمع، وبالتالي يختلف تحديد الأهداف التربوية، وفي بعض المجتمعات ينظر إلى الفرد على أنه خادم للمجتمع، ومحقق لمصالحه، بغض النظر عن مصالحه الشخصية، وفي المجتمعات الغربية الحرة، ينظر إلى الفرد والمجتمع معاً على أن كلاً منهما غاية في ذاته، وأن الفرد الحر أساس المجتمع الحر، وعلى هذا توضع الأهداف التربوية لتحقق مصلحة الفرد، التي من خلالها تتحقق مصلحة المجتمع، وتؤكد التربية الإسلامية على الموازنة بين مصالح الفرد والمجتمع، دون أن يطغى أحدهما على الآخر.

جـ- طبيعة العصر:(١٥)

تختلف طبيعة العصر باختلاف التطورات والتغيرات الاجتماعية المصاحبة والأسس التي تقوم عليها المجتمعات، والمستقبليات التي تسعى لتحقيقها، وأيضاً التطلعات التي تسير نحوها، لذلك فإن هذه التغيرات والتطورات تقتضي التعرف على طبيعة العصر، والخصائص المميزة لها لأنها ركن أساسي يمكننا من معرفة الإنسان وإعداده إعداداً يتماشى مع الأوضاع الاجتماعية الحاضرة والتوقعات المستقبلية. فالعصر الذي نعيشه امتاز بصفات وخصائص معروفة من قبل، وإن عرف بعضها، فإن عملية التطور غيرت وعدلت فيه، فهو عصر الطاقة النووية والشمسية، واكتشاف العقول الآلية، واستخدام أساليب الاتصالات والمواصلات، التي تفوق سرعتها سرعة الصوت، كذلك غزو الفضاء، وما كان له وغيره من تأثيرات في طبيعة الحياة الفردية والاجتماعية أيضاً، امتاز هذا العصر بأنه عصر الأيدولوجي والتكنولوجي والتفجر المعرفي، والابتكار والتجديد، بل هو عصر النظرية والتطبيق.

لذلك تبرز أهمية وطبيعة الأهداف التربوية الأساسية في تنظيم البرامج التعليمية والتربوية على أسس مدروسة، وفق واقع المجتمع من جهة، وما

يتطلع إليه من مطامح من جهة أخرى، لذلك يجب أن يراعى في تحديد الأهداف التربوية ما يلي:

١ - أن تستند إلى فلسفة تربوية وسيكولوجية فيما بينها سليمة.

٢ - أن تكون خالية من التناقض فيما بينها.

٣ - أن تكون واضحة المعنى.

٤ - أن يسهل ترجمتها إلى سلوك.

٥ - أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ ووظيفة المدرسة.

٦ - أن تكون شاملة ومتزنة يكمل بعضها بعضاً.

مراجع الفصل الثاني

١ ـ عرفات عبدالعزيز سليمان، ديناميكية التربية في المجتمعات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩، ص١٧٨.

٢ ـ المرجع السابق، ص١٧٨ ـ ١٨٠.

٣ ـ الدمرداش سرحان، المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٧٧، ص٩٥.

٤ ـ محمد زياد حمدان، تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته، بيروت، دار الملايين، ١٩٨٠، ص٢٨.

٥ ـ المرجع السابق، ص٢٨.

٦ ـ طلعت منصور، التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٧، ص٢١٨.

٧ ـ أحمد الفنيش، أصول التربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ١٩٨٢، ص١٣٧.

٨ ـ محمد عزت عبدالموجود، الأسس الفنية لصياغة الأهداف التعليمية، مجلة كلية التربية، جامعة الفاتح، العدد الرابع، ١٩٧٤، ص٨١ ـ ٨٨.

٩ ـ المرجع السابق، ص٨٢ ـ ٨٣.

١٠ ـ محمد زياد حمدان، مرجع سابق، ص٥٠٥.

١١ ـ محمد عزت عبدالموجود، مرجع سابق، ص٣١٢.

١٢ ـ المرجع السابق، ص٣١٣ ـ ٣١٤.

١٣ ـ أحمد الفنيش، مرجع سابق، ص٢٠١.

١٤ ـ حليمة أبو رزق، مدخل إلى التربية، الدار السعودية للنشر والتوزيع، جدة، ١٩٩٨، ط١، ص١٧٣.

١٥ ـ أحمد الطبيب، أصول التربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ١٩٨٣، ص٢٠٨ ـ ٢٠٩.

الفصل الثالث

أسس التربية العامة

مقدمة:

إن التربية هي مهمة التنمية الإنسانية بكل أبعادها ومعانيها، فعلى أي أساس تقوم التربية ببناء الإنسان الذي اختاره الله ليكون خليفته في الأرض وفضله على كثير ممن خلق تفضيلاً.

إن الله تعالى لم يفضل الإنسان على الملائكة بل فضل عليهم الإنسان المؤمن الصالح.

إنها تقوم على أسس متشابكة مترابط بعضها ببعض حتى تؤتي ثمارها الطيبة في تعمير الكون وتحقيق رسالة الإنسان في ملكوت الله.

إن التربية تستند إلى أسس وأصول مستمدة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة مثل علم الاجتماع والتاريخ وعلم السياسة وعلم الاقتصاد وعلم الحياة.

إن دراسة أسس التربية تعني دراسة المسلمات والفرضيات التي تؤثر في الممارسات التربوية وتطورها، وهذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن الفرضيات والتطورات من كل من المنظور الفلسفي والتاريخي والنفسي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي والديني والثقافي والإداري والبيولوجي والجمالي بغية الوصول إلى نظام فكري منظم لتوجيه العمل التربوي في مجال التطبيق. وتقسم الأسس التربوية إلى:

أولاً: الأسس الفلسفية للتربية[1]:

إذا كانت التربية تتأثر بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية وبمؤثرات

العملية التاريخية فإنها لا بد أن تقوم على دراسة هذه الأوضاع والمؤثرات والاختيار من بينها على ضوء تصورات واتجاهات تحدد مستقبل المجتمع الذي تعمل فيه، ولما كانت وظيفة الفلسفة والفكر الفلسفي تحليل هذه الأوضاع ونقدها لإقامة الاختيار على أسس علمية تواجه به التناقض بين القوى المختلفة والاتجاهات المتضاربة فلا بد أن تكون التربية وثيقة الصلة بوظيفة الفلسفة وأساليبها، وبعبارة أخرى فإنه إذا كانت الفلسفة هي ذلك النشاط الثقافي الذي يعبر فكريا عن أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها، فإن التربية هي ذلك المجهود العملي الذي يهدف إلى ترجمة قيم هذه الفلسفة إلى عادات واتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد كما تهدف إلى إحداث تعديل على مستوى المنظمات الاجتماعية حتى تتدعم هذه الاتجاهات والمهارات ولهذا فإن جميع المذاهب الفلسفية تتضمن اتجاهات تربوية، حيث أن الفلسفة بدون نظام تربوي أو مضمون تربوي تفقد ركناً أساسياً من أركانها، فالزاوية التربوية تساعد على رؤية المسائل الفلسفية في مجالها الطبيعي، حيث يترتب على الأخذ بها أو رفضها فروق في الناحية العملية وهذا ما أدى بالكثير من رواد الفكر التربوي إلى اعتبار الفلسفة هي النظرية العامة للتربية حتى لا تبقى الفلسفة مجرد نشاط لفظي أو متعة عقلية أو نظريات خامدة فإن تقويمها للخبرة الإنسانية في أي مجتمع لا بد وأن تترجم نتائجه في سلوك، ومن ناحية أخرى فإن التعليم قد يصبح عملا روتينيا ما دامت أهدافه وطرائقه لا توجهها نظرة واسعة توضح مكانته في الحياة المعاصرة، وفي مستقبل المجتمع ومهمة الفلسفة توفير هذه النظرة وعلى هذا النحو تستند إلى أصول فلسفية حيث إنها تعالج الفرد في اطار المجتمع الذي ينتمي إليه، ولا بد لها أن تبني عملها على مفاهيم واضحة بشأن طبيعة الفرد وماهية المجتمع ونوع القيم ونوع المواطن الذي ينبغي أن يترجم في سلوكه هذه القيم. فالتفكير الفلسفي يعين المربي على مناقشة الفروض والمسلمات التي يقوم عليها العمل التربوي كأن يناقش: المسلمات الخاصة

بطبيعة الفرد وأثر ذلك على طرق التعليم وأساليب النظام والعقاب والمسلمات الخاصة بتركيب المجتمع وماهيته وأثر ذلك على القيم وموقف الإنسان منها. وهكذا بالنسبة للتغيير وموقف التعليم منه، وهكذا غيرها من المسلمات التي تؤثر على المناهج وأهداف التعليم بصفة عامة وعلاقته بالقوى الاجتماعية المختلفة.

ثانياً: الأسس التاريخية للتربية[٢]:

وتنتج عن التفاعل المستمر بين عناصر الثقافات المختلفة في المجتمعات المتعددة عبر العصور التاريخية الطويلة. ويترك التاريخ بصماته على التربية تماما، كما يتركها على عناصر الحياة وثقافة المجتمعات، ونستطيع أن نتبين تلك الآثار والبصمات في مجتمعاتنا الحاضر المعاصرة، ولا شك أن العوامل التاريخية هي التي تقف وراء التقدم والتخلف الذي تشهده المجتمعات والأمم، فما اتيح للبلاد المتقدمة بعد عصر النهضة الأوروبية لم يتح للبلاد غير المتقدمة فتخلفت هذه البلدان عن ركب الحضارة العالمية.

هذا الاختلاف الواضح في تقدم البلدان وتخلفها ينعكس بشكل واضح على فلسفة التعليم وأهدافه في كل بلد على حدة.

على أن وجود العمق أو البعد التاريخي في العملية التربوية يساعد عملية التعليم في معرفة:

١ - ما ورثته الأمة عن الماضي وما أعدته للحاضر وكيف تخطط للمستقبل.

٢ - مواجهة المشكلات التعليمية المختلفة في ضوء المشكلات القديمة المماثلة.

٣ - الابتعاد عن ما هو غير صالح للأمة والبحث عن ما هو مفيد.

ولقد كانت التربية في الزمن السابق إكساب التلاميذ المعارف والمعلومات العقلية حيث كانت تهتم بالعقل وتهمل النواحي الجسمية والنفسية

والاجتماعية. . . وكانت تعتمد في ذلك على حشو دماغ التلاميذ بالمعلومات عن طريق التلقين وتتطورت الاهتمامات وتطورت الطرق وتطورت الأساليب فأصبحت التربية في العصور الحديثة قائمة على البحث والتجريب والملاحظة، فتطورت المدارس وتغيرت أساليب التدريس ودخلت المعارف الإنسانية مفاهيم جديدة، فاهتمت التربية الحديثة بجميع مراحل النمو عند التلميذ كما اهتمت بميوله ورغباته وقدراته واستعداداته، واتاحت له فرص التدريب على جميع أنواع السلوك ليتسنى له حل مشكلاته الحياتية.

ثالثاً : الأسس الاجتماعية للتربية(٣) :

التعليم كالماء والهواء من حق الإنسان الحصول عليه: هذه هي النزعة الإنسانية في التربية وقد أصبحت هذه النزعة طابع العصر الحديث في كل المجتمعات تقريبا ما عدا القليل منها، كما في أماكن التفرقة العنصرية التي تجعل مدارس للبيض ومدارس للزنوج وستختفي هذه الظاهرة التي يأباها الإسلام متمثلا في قول الرسول صلوات الله عليه: «الناس سواسية كأسنان المشط»، وقد نبغ كثير من أبناء الموالي والفقراء المسلمين وكانوا من عباقرة الإنسانية.

ولا شك أن المجتمعات الإنسانية تعتمد في بقائها على التربية، لأن المدرسة هي الاطار الاجتماعي الذي تقيمه الدولة لأبنائها فيتولى تنشئتهم واعدادهم على النظام الذي يضمن استمرار الدولة وتطورها والقدرة على قيامها بدورها الحضاري بين غيرها من الأمم لهذا يجب أن تكون المدرسة صورة من المجتمع الذي تعد أبناءه وبناته للمستقبل.

ويقوم على التربية فيها جيل من الراشدين ينفذون عقيدة المجتمع وعاداته الصالحة وتقاليده السليمة، وعلاقاته بالدول الأخرى، والدعوة إلى المجتمع الكبير وهو الأمة،والمجتمع الأكبر وهو الإنسانية عامة.

ويقتضي الأساس الاجتماعي أن يكون للتربية تطلعات نحو المستقبل

أفضل وأن تتسم بالروح العالمية التي تنظم المجتمع الإنساني كله، فقد أصبح العالم الآن يشبه الأسرة الواحدة بفضل تقدم المواصلات الجوية والإذاعات العالمية والصحافة السيارة والبعثات الدراسية والمؤتمرات والندوات والمنظمات السياسية كالجامعة العربية وهيئة الأمم المتحدة.

رابعا: الأسس النفسية للتربية(٤):

وهذه الأسس تضم عددا من العلوم النفسية مثل علم النفس التعليمي، وعلم النفس المدرسي، وعلم نفس النمو، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم نفس الفروق الفردية، وعلم النفس المعرفي، والصحة النفسية... إلخ، وعشرات الفروع التي تساعد على تفسير السلوك البشري في مراحل التعليم المختلفة، وفي مواقفه المتعددة داخل المدرسة وخارج المدرسة، ونحن لا نستطيع تفسير التعلم والتعليم تفسيرا شاملا من غير فهم لدوافع سلوك الأفراد والجماعات، ومن غير تحليل لنظريات الإدراك، والانتباه، والتحصيل والقدرات العقلية، والميول المهنية... إلخ، ولو تبنى النظام التعليمي نظرية من هذه النظريات فسوف تتغير أساليب اختياره وانتقائه للطلاب، وأساليب تعليمه وتقويمه لهم، وأساليب ثوابهم وعقابهم، وأساليب استشارة دوافعهم وتوجيه ميولهم ولا يقتصر الأمر على المتعلم، بل يمتد إلى أساليب إعداد المعلم وما فيها من أساليب للاختيار والانتقاء، والإعداد والتدريب، والتوجيه والإرشاد، والترفيع والتقويم، وكلما كانت هذه الأسس النفسية واضحة في اعداد المعلم، وفي التعامل مع المتعلم، كلما ساعد ذلك على توفير أفضل الظروف للتعليم والتعلم.

لعل أشد العلوم اتصالا بالتربية هو علم النفس، وحينما تقدمت البحوث النفسية وتعددت منذ بداية القرن الحاضر. كان على رأس العلوم النفسية الكثيرة علم النفس التربوي أو علم النفس التعليمي، وهذا بدوره قد تشعبت مباحثه فأصبحت تتناول نواحي كثيرة يتم على أساسها تخطيط العملية التربوية منذ دخول الطفل المدرسة إلى أن يصبح شابا ورجلا وهي:

١ - أطوار النمو العقلي للطفل، وخصائص عقليته.

٢ - غرائز الطفل ونزعاته الفطرية والمكتسبة، ومدى تأثيرها في سلوكه.

٣ - دراسة الذكاء، وطرق اختباره وقياسه.

٤ - طرق التعلم، وكسب العادات والمهارات.

٥ - دراسة المؤثرات غير العادية التي تؤثر في حياة المتعلم فتجعله شاذا غير عادي.

خامسا : الأسس الاقتصادية للتربية[٥]:

التربية من ناحية تعمل في إطار اقتصادي ومن ناحية أخرى تعتبر مجالا من مجالات الاستثمار، كما أن التربية قد تجاوزت تصورات بعض رجال التعليم الذين اعتقدوا أنها تهدف فقط إلى تنمية العقل وصقل الذوق وتنشئة الناشئين على قيم خلقية مجردة. ذلك أن النظرة إلى التعليم على أنه جزء من ثقافة المجتمع ومؤسسات كانت لا بد أن تتضمن النظرة إليه في علاقته بالاقتصاد، كما ينظر إليه في علاقته بالسياسة والتركيب الاجتماعي، فالتنمية الاقتصادية تتطلب تغييرا في عمليات الإنتاج وتدريبا للقوى العاملة وتوزيعا لها بعد تدريبها واكسابها المهارات اللازمة لإحداث التطور فزيادة الثروة الوطنية بزيادة الإنتاج ليس رهنا بوفرة المواد الخام فقط أو بوفرة رأس المال فحسب بل لا بد لها من القوى العاملة المدربة والمؤهلة بمهارات وتخصصات متنوعة تقوم بالعمل وتؤديه على أحسن مستوى ممكن، وأصبحت قوة الأمم وتقدمها لا تقاس فقط بما يتوفر لديها من موارد طبيعية وإنما لا بد من امتلاكها للقوى البشرية الواعية والمدربة على العمل والإنتاج ولما كان التعليم هو السبيل إلى إعداد هذه القوى البشرية كان لا بد أن يكون بينه وبين الاقتصاد علاقات وثيقة إذ لم يعد ينظر إليه على إنه نوع من الخدمة تقدم للناس في عزلة عن العمليات الاقتصادية وإنما أصبح ينظر إليه

على أنه استثمار بصورة أساسية، إن النشاط الاقتصادي وجهان لشيء واحد يستهدف النهوض بمستوى حياة الفرد والجماعة، ومن علم الاقتصاد أصبح التعليم يستمد اتجاهاته وينظر إلى نفسه وظهرت في مجاله مفاهيم جديدة مثل الاستثمار، ، ورأس المال البشري، والإنتاج والكفاية الإنتاجية للنظام التعليمي والعائد في التعليم، إن التخطيط الاقتصادي يلزم التعليم بإقامة نفسه على أساس تقديرات للأعداد المطلوبة للعمل ومستوى كفايتها وأجورها ومدة تدريبها ومهاراتها مما يحتاج إلى دراسة وتنظيم وحصر وإلى وضع خطة كاملة قصيرة وطويلة المدى تتمشى والخطط القومية في اتجاهاتها وفلسفتها وأهدافها وإمكانياتها وتنسق مع مطالبها المتعددة.

سادسا : الأسس الدينية للتربية(٦):

لا بد أن يؤمن الإنسان بشيء مقدس ويدين به هذه غريزة البشرية، فحتى المجتمعات البدائية لها مقدسات خاصة تؤمن بها وتخضع لها، فما بالنا إذا كانت العقيدة هي عقيدة التوحيد النقية يأتي بها رسول من عند الله جل جلاله، وفطرة الله التي فطر عليها الناس هي الرجوع إلى الدين واعتباره حصن الأمان والطمأنينة، وكم قرأنا وسمعنا وربما شاهدنا بعض الملحدين أو المتنكرين للدين تدركهم الصحوة الروحية فيرجعون إلى الله في ساعة شدة أو كرب أو مرض أو اقتراب من حافة القبر.

وليست التربية إعداداً للحياة فقط، وإنما هي الحياة نفسها، فكان طبيعيا أن يكون الدين هو المنظم الأوفى والأكمل للبشرية في علاقاتها، وديننا الإسلامي لم يترك صغيرة ولا كبيرة إلا عالجها ورسم لها الطريق السليم، قال تعالى: **﴿ما فرطنا في الكتاب من شيء﴾** فاتخاذ المنهج الديني أساسا للتربية هو امتداد للفطرة السليمة، والدين الإسلامي ميدان واسع للبحث والتفكير والمهارة العملية في عباداته ومعاملاته وحدوده ونماذج أئمته وهداته وصلاحيته لكل زمان ومكان، ولا يكفي مطلقا أن يكون الدين مادة دراسية مستقلة، بل يجب أن يتغلغل في كل علم ومعرفة، فليست مناهج الدراسة

الخالية من الثقافة الدينية مناهج متكاملة ولا واعية لا بد أن يكون عندنا الطبيب المتفقه في الدين، والمهندس المتدين والاقتصادي الإسلامي، والتاجر المحيط بالمعاملات الإسلامية، والسياسي الذي يهتدي بكتاب الله وسنة رسوله في العلاقات الدولية، إلى غير هؤلاء من رجال الدولة وأولي الأمر في العالم الإسلامي، أما الدعاة إلى الدين ورجال الوعظ والإرشاد والقضاء والتدريس فهؤلاء أساس تكوينهم هو التربية الدينية الحقة قولا وعملا ومنهجا يلتزمونه في أداء رسالتهم.

سابعاً: الأسس الثقافية للتربية: (٧)

الإنسان الأول الذي تعلم كيف يستعمل الصخر كأداة كان مثقفا أكثر من الذي اعتمد على عضلاته وأسنانه في الحصول على طعامه، وقد لاحظ علماء الآثار أن الذين استمرت حياتهم وتطورت هم الذين كانوا يستعملون عقولهم في الاكتشافات لا الذين كانت لهم أسنان وفكوك قوية... وهكذا تطورت الوسائل وتقدمت الأساليب وظهرت الأدوات وأصبحت من ممتلكات الأمم التي اكتشفتها وأوجدتها وأصبحت بالتالي من تقاليد تلك الأمم، وظهرت اللغات لتعطي للإنسان طريقة جديدة وقوية لتمثيل الحقيقة وتنظيم المعارف المتراكمة ومن ثم نقلها إلى الأجيال والأمم الأخرى ومن هنا جاءت كلمة الثقافة التي تشير إلى ذلك الجزء من البيئة الذي قام الإنسان بنفسه على صنعه متمثلا في الأفكار والمثل والمعارف والمعتقدات والمهارات وطرق التفكير والعادات وطرق معيشة الأفراد وقصصهم وألعابهم وموضوعات الجمال وأدواته عندهم ووسائلهم في الإنتاج والتقدم والموسيقى التي يعزفونها والنظام الأسري الذي يسيرون عليه ومعنى الحق والواجب المصطلح عليه بينهم ووسائل انتقالهم واتصالهم والأبطال الذين يقدرونهم وغير هذا كثير وكثير جدا مما أنشأه الإنسان ليكون الأساس الذي يجمع بين أفراد مجتمع من المجتمعات ويربط بين مصالحه، إلا أنه لا يمكن التحدث عن الأسس الثقافية أو الأصول الثقافية بمعزل عن الأسس الأخرى لأنه لا يمكن دراسة

التربيةوفهمها من زاوية الفرد وحده أو من زاوية المجتمع مجردا عن حياة الأفراد بشكل عام فالتربية لا تعمل في فراغ بل إنها تستمد مقوماتها من ثقافة المجتمع ولا تربية بدون أساس ثقافي تقوم عليه وأساس التربية يقوم على المحافظة على التراث الثقافي وذلك لتوحيد الأفراد وتوجيه سلوكهم وأفكارهم، وبالإضافة إلى ذلك تقوم التربية على تحسين عناصر التراث الثقافي كي تضمن للمجتمع التطور والازدهار.

وما الحضارة الإنسانية التي يعيشها الإنسان في الوقت الحاضر إلا التراث المتراكم الذي نستمتع به والذي انتقل إلينا عبر السنين من جيل إلى جيل بواسطة وسيلة هامة هي «التربية».

ثامنا : الأسس السياسية للتربية : (٨)

للتربية أُسسها السياسية: وتعمل التربية بهذه الأسس دائما في اطار سياسي حيث إنها تخدم مجتمعاً معيناً بأهداف معينة وتشكيلات سياسية معينة هكذا كانت في كل عصر من العصور في كل مرحلة من مراحل تطور المجتمع فالدولة ليست تعبيرا شائعا وإنما هي كيان يعبر عن علاقات اجتماعية واقتصادية وهي دائما في تغيير دائم ما دام هناك تناقض في هذه العلاقات يُعبر عنها صراع المصالح بين طبقات المجتمع، فقد تعبر الدولة عن مصلحة قلة من الناس فتكون ذات اتجاه ارستقراطي أو استبدادي، وقد تعبر عن مصلحة أصحاب رؤوس الأموال فتكون ذات اتجاه برجوازي رأسمالي، وقد تعبر عن مصلحة أكبر عدد من الناس فتكون ذات اتجاه ديمقراطي اشتراكي والتعليم وسط هذا كله لا بد وأن يتأثر بفعل توجيه الدولة له وبفعل سلطان الطبقة الاجتماعية المسيطرة، فتتأثر أهدافه وبرامجه بل أساليبه وما ينفق عليه من أموال، كما أنه يتأثر بعلاقاته مع المؤسسات والأنظمة المختلفة داخل المجتمع.

والتعليم هو أداة تكوين المواطن ومن ثم كان اهتمام الدولة بتوجيهه

والإشراف عليه أمرا هاما، ولقد لعب بذلك أدوارا مختلفة خلال التاريخ فقد حرص الفلاسفة والمفكرون ورجال السياسة وهم ينسجون نظرياتهم الفلسفية أو السياسية على وضع التعليم وتوجيهه فهو في يد الدولة الدكتاتورية أداة تكوين مواطن يتفق في صفاته مع نظامها وأهدافها وهو في دولة تؤمن بالديمقراطية ومهاراتها في اعداد أمراً هاماً للمواطنين وهكذا كان للدولة ذات النظام الرأسمالي والدولة ذات النظام الاشتراكي، فالتعليم في كل الأحوال هو السبيل إلى التربية السياسية وإلى تكوين المواطن.

وتختلف المفاهيم المرتبطة بالتعليم والتي يقوم عليها باختلاف الاطار السياسي الذي يعمل فيه ومن ذلك مفهوم تكافؤ الفرص ومفهوم الإدارة وموقفه من الرأي العام ومن القوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية بل إن مادته التي يقدمها للمتعلمين لا بد أن تتأثر بفعل التوجيه السياسي العام الذي يخضع له.

وتزداد أهمية التعليم دائما في فترات التغيير السياسي وانتقال السلطة من طبقة إلى طبقة وخاصة في فترات التحول الكبرى التي تنتقل فيها السلطة إلى الشعب بمعناه الواسع.

ولهذا كله لا بد أن تقوم التربية على دراسة علم السياسة فتستمد منه المبادئ والمفاهيم التي تساعد على فهم طبيعتها ووظيفتها في المجتمع.

فعلى ضوء هذه المبادئ تتحدد مواقف وعمليات مختلفة في التعليم مثل: نوع الإدارة التعليمية ونوع المسؤوليات والحقوق في كل منها فهي تعبر عن الطابع السياسي العام للدولة، ومثل موقف المعلمين والمتعلمين من القضايا الإلحادية والجدلية، ومثل موقف المدرسة والمؤسسات والهيئات التعليمية من الرأي العام ومن التغيير الاجتماعي، فالتعليم شأنه شأن أي ميدان في المجتمع تحكمه قوانين ولوائح وتنظيمات وهذه كلها تعبر عن السلطة السياسية في المجتمع.

تاسعا : الأسس الإدارية للتربية :(٩)

يرتبط الأصل التاسع ارتباطا وثيقة بالأصول السياسية، فلكل نظام سياسي نظام إداري يتناسب معه ويلبي مطالبه، ونحن لا نستطيع فهم التنظيم الإداري للتعليم في مجتمع ما من غير فهم كامل لظروف تشكيله تاريخيا، وللعوامل التي تتحكم فيه سياسيا بحيث توجه مصالحه، وتعبر عما فيه من جماعات للمصالح، وقوى للضغط، وتوازنات للقوى، واستجابة للمتغيرات الخارجية.

ولكي تتضح لك الفكرة راجع نظام التعليم في أي مجتمع وحاول تتبع صلته وتفاعله مع النظام السياسي والاقتصادي السائد في هذا المجتمع. ومن هنا نفهم سر «الإدارة التعليمية المركزية» - مثلا في بلد مثل مصر حيث ساد النظام الإداري المركزي منذ آلاف السنين، ولم يكن ذلك اختيارا حرا لمصر والمصريين بل جاء نتيجة تفاعل ظروف حتمية فالنيل شريان الحياة ومصدر العطاء كان لا بد من ضبطه وتنظيمه، والتحكم في مياهه وعدالة توزيعها، وما كان لذلك أن يتم من غير حكومة مركزية مستقرة تتحكم في مياه النهر وتقيم السدود، وتحفر الترع والقنوات. ومما شجع على المركزية ودعم الانتماء وجود لغة واحدة لا منافس لها، وسيادة دين واحد يحكم الغالبية تاريخاً وحاضراً، والتجانس الجنسي للسكان، ووجود فواصل جغرافية متسعة نسبيا بينهم وبين جيرانهم شرقا وغربا وشمالا ومن هنا شاعت المركزية سياسيا وإداريا وتعليميا.

مجمل القول: إن النمط الإداري، وأساليب تشغيل وتوجيه التعليم، وأساليب تقويم الطلاب والمعلمين، كل ذلك لا يمكن فصله عن الأصول التاريخية والسياسية والفلسفية التي توجه هذا القطر أو ذاك، فالإدارة التربوية والإدارة المدرسية جزء من الإدارة العامة السائدة في المجتمع. وإذا حدثت تغيرات جذرية في فلسفة المجتمع ونظمه السياسية والاقتصادية والإدارية فإننا نتوقع حدوث تغير مماثل في نفس الاتجاه في الإدارة التربوية والتعليمية.

عاشرا : الأسس الفكرية للتربية : [١٠]

تتفق وجهات النظر تقريبا على أهمية الوظيفة الفكرية للتربية، ومن ثم يمكن تحليل وظيفة المدرسة في نهايتها إلى وظيفة فكرية، ذلك أنها توجه النشئ بالمعرفة وعلى أساسها، وتهدف إلى تنمية عقولهم وتشكيل سلوكهم بما يكتسبونه من معان ومفاهيم واتجاهات ويمكن إيضاح هذا كما يلي:

١ - إن المدرسة إنما أنشئت حينما تعقدت الثقافة، وزاد تراكمها، فقامت المدرسة لنقل هذا التراث وتبسيطه، وهي وظيفة عقلية كما نرى.

٢ - إن العقل خاصية إنسانية عامة، وبنو الإنسان جميعا لديهم قدرة التعقل، وهذه القدرة هي التي تضع الإنسان وجنسه في فصيلة قائمة بذاتها، ومع اختلاف القدرات العقلية الخاصة إلا أن الشيء العام بين النوع البشري هو القدرة على ممارسة العمليات العقلية المميزة مثل التذكر والتخيل، والإدراك والتعميم، بصرف النظر عن درجة هذا النشاط العقلي ونوعه، ومن هنا فإن وظيفة التربية تنمية هذا الجزء العام من الإنسان.

٣ - إن الحياة العقلية حتمية للتقدم الاجتماعي، لأنها الأصل في الوجود الإنساني، فالقدرة على التعقل تنمو عن طريق ومن خلال الاتصال بين الناس، إذ الفرد لا يفكر إلا وهو يتعلم كيف يستخدم اللغة التي تحمل المعاني والتي ما زالت تنبثق من الصلات الإنسانية الاجتماعية.

٤ - إن الذكاء مصدر حرية الإنسان، وبه يستطيع الإنسان أن يختار وأن يواجه الاحتمالات المختلفة، وعملية الاختيار هذه عملية عقلية، كما أن الحكم عملية عقلية والعقل ينمو ويتقدم ومعه المجتمع حين يتخطى الحدود التي تضعها السلطات المطلقة والتربية لها دور بارز في هذا الاتجاه وفي تنمية الذكاء.

٥ - والذكاء أساس الفردية، والتفوق، وبفضل العقل تتضح الاختلافات ذات الأهمية بين الناس، وكون الإنسان ذا ذات أو نفس، فإن

هذا نتيجة العقل، لأن النفس عاكسة في جوهرها، وليس القدرة المميزة على الشعور بوجودها، وبفضل عقلية الإنسان وحدها يصبح الإنسان الفرد أكثر من مجرد شيء، ومن ثم يصبح شخصا فريدا في صفاته الشخصية. وتقوم التربية على تنمية الذكاء وتغذيته، فكل فرد يحتاج إلى التربية لكي تبرز قيمة انتمائه إلى المجتمع الإنساني، وكي يسهم في مسؤولية تسيير الحياة الجماعية من خلال القدرة على الاتصال، ولكي يمارس بتعقل وحرية التزامات الاختيار، ويحقق ذاتيته كفرد، ولذا فإن التربية يجب أن تكون موجهة توجيها سليما، هادفة إلى تنمية القدرة على الحكم الناضج، على شرط أساسي يتلخص في مراعاتها للفروق الفردية.

حادي عشر : الأسس البيولوجية للتربية: (١١)

تشتق التربية أسسها البيولوجية من علوم مختلفة مثل علم الوراثة وعلم الأحياء، وعلم وظائف الأعضاء، وعلم الصحة العامة وعلم التغذية... إلخ.

وهناك حقائق علمية كثيرة تؤكد أن الطبيعة البيولوجية والفسيولوجية للإنسان تؤثر في سلوكه وتصرفاته، وفي نجاحاته وإخفاقاته... فالقابليات البيولوجية والإفرازات والهرمونات والأمراض الوراثية والمكتسبة، والرصيد الوراثي كل ذلك يؤثر تأثيرا واضحا ولا سيما في الانفعالات، وعند كثير من العلماء - ولا سيما علماء البيولوجيا والفسيولوجيا - أن السلوك البشري امتداد طبيعي للوراثة وحتى الذكاء وسائر القدرات العقلية حتمية وراثية لا يستطيع الإنسان هروبا منها أو تغييرا لها، أما علماء الاجتماع وعلم النفس والإنسان والتربية فيرون آراء أخرى: بعضهم يركز على البيئة فقط ولا يرى للوراثة أثرا حاسما، والبعض يجمع بين تأثير الوراثة والبيئة، أي بين الفطرة والاكتساب، أي بين القابليات «باعتبارها استعدادات ايجابية، وإمكانيات مهيئة فهي باحثة، متحفزة، مترقبة للاستثارة من جهة، ومتقبلة ومتمثلة لها من جهة أخرى... والجهاز العصبي من وجهة النظر هذه يتمتع في مراحل

نموه المبكرة بقدر كبير من المرونة ولهذا فإن الخبرات الأولى والاستشارة المبكرة وخاصة الخبرات الإدراكية قد تساعد على إطالة فترة المرونة ومداها ولهذا يقال: إن الحيوان أو الإنسان الذي كانت حياته زاخرة بفرص التعلم والتذكر، سوف يتكون عنده مخ مختلف كيماويا وبنيويا عن حيوان أو إنسان آخر عاش عيشة مجدبة عقليا.

إن الإنسان حصيلة تفاعل العوامل الوراثية والعوامل البيئية، ومن هنا تظهر الفروق الفردية بين الأفراد ولا يستطيع المعلم أن يفهم طبيعة تلميذه وخصائصه ومطالبه واحتياجاته ودوافعه إلا إذا تعرف على ظروفه وعوامل نموه، وخصائص المرحلة العمرية التي يمر بها، والبيئة التي تفاعل معها وساعدت على نموه.

وثم دراسات تتبعية كثيرة اجريت على التوائم المتماثلة المتشابهة تماما في الرصيد الوراثي بحيث عاش وليد منهم في بيئة معينة، وعاش الوليد الآخر في بيئة مغايرة تماما، وبعد سنة أجريت عليهم العديد من اختبارات الذكاء والشخصية فلم نجد فروقا بينهما، وبعد عشرة أعوام طبقت عليهم اختبارات جديدة فتبين وجود فروق واضحة مما يوضح أن للبيئة آثارا لا يمكن إغفالها أو تجاهلها، ومن هنا تتكرر الدعوى في كتب التربية وعلم النفس إلى ضرورة أن يتعلم المعلم والإداري وولي الأمر بتوفير كل الظروف المناسبة لتحدي المتعلم واستثارة دوافعه، وإثراء شخصيته، واستثمار ميوله واستعداداته بحيث يصل إلى أعلى درجة من التكيف بحيث يقبل هذا ويرفض ذاك ولا يخضع خضوعا أعمى، وبحيث يتمتع المربي بأكبر قدر من المساهمة أو التسامح أي التعامل مع تلاميذه من غير تسلط أو تكبر، أو إحراج أو تجريح، ومن غير تباعد أو استعلاء وبذلك يساعدهم ليس فقط على التغلب على المشاكل الراهنة، بل أيضا التعرف على إمكاناتهم الكامنة، والنمو المتواصل والنضج الواعي.

ثاني عشر : الأسس الأخلاقية للتربية : (١٢)

تُعدُّ الأخلاق ضرورة من ضروريات تنظيم المجتمع، ففي غيابها تسود شريعة الغاب حيث تصنع القوة الحق بدلا من أن يصنع الحق القوة.

وإذا كان للتربية وظائف مختلفة فإن أهم وظائفها، الوظيفة الأخلاقية وذلك بحكم نشأتها وارتباطها العضوي بثقافة المجتمع وتأثيرها فيها، حيث إنها تعبر عما يختاره المجتمع من قيم في طريق تطوره ونموه، وذلك أنها تستمد أهدافها من هذه القيم، وعلى أساسها يقوم اختيارها لنوع المعرفة والطريقة، وفي ضوئها تعين الأنماط السلوكية التي تعمل على تكوينها في الناشئة والشباب وقد أثارت المسألة الأخلاقية جدلا كثيرا بين الناس من أقدم العصور حتى الآن، وسوف يظل هذا الجدل مستمرا، ذلك أن الحياة الإنسانية ذاتها مرسومة بشكل لا بد معه من اتخاذ القرارات الأخلاقية، وتحديد المواقف السلوكية بشكل مستمر، بعض هذه القرارات والمواقف تافه، وبعضها هام تنجم عنه تغييرات جدية في حياتنا وحياة الآخرين، وإذا كان لأفعالنا تأثيرات ثابتة - سلبية كانت أو إيجابية - فإن ذلك يجعل الأخلاق غير منفصلة ولا قابلة للانفصال عن الحياة نفسها، بل يجعلها في مركز الحياة الاجتماعية فضلا عن كونها مركز الحياة الشخصية للأفراد. ومع هذه الأهمية للأخلاق، تظهر أهمية دور التربية في تشكيل الجوانب الخلقية وتأتي أهمية الوظيفة الخلقية للتربية، ومعه أيضا يأتي عدد من القضايا ينبغي أن تكون موضع اهتمام العملية التربوية، وهذه القضايا تحدد دور المدرسة في تدعيم وتشكيل الجانب الخلقي في المجتمع الذي تعمل فيه، ومن هذه القضايا: ما هو الخلق؟ وكيف يتكون؟ وما مصدر القيم الأخلاقية؟ وما علاقة التربية الخلقية بوظائف التربية المختلفة؟ وما موقف التربية من القيم الروحية والخلقية؟

ويتأثر السلوك الأخلاقي بكثير من الظروف المحيطة بالإنسان، مثل التربية المنزلية والمدرسية وغيرها من مؤسسات المجتمع والتي تشكل النظام

الاجتماعي، والذي هو في النهاية عبارة عن مجموع التزام الأفراد بالقانون الأخلاقي الذي يتطلبه المجتمع ويطلب من أبنائه الالتزام به، وعدم الانحراف عنه، إذن يجب أن يعني بالقيم الأخلاقية التي تحكم السلوك الخلقي، لا بمجرد الأنماط السلوكية المقبولة، وذلك بقصد إنماء شخصيات أخلاقية تقدر الخير والحق، والتي سيتحدد سلوكها في أساسه من الداخل انطلاقا من القيم الحقيقية التي تحكم هذا السلوك.

مراجع الفصل الثالث

١ ـ محمد كريم وفاروق شوقي، المدخل في العلوم التربوية والسلوكية، شركة الجمهورية لتحويل وصناعة الورق، ٢٠٠٣م، ص٣٥ ـ ٣٦.

٢ ـ إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية، دار عمار، عمان، الأردن، ١٩٩٠م، ص٢٠ ـ ٢١.

٣ ـ أحمد عبدالرحمن عيسى، في أصول التربية وتاريخها، دار اللواء للنشر والتوزيع، ط٢، ١٩٧٨، ص٢٨ ـ ٢٩.

٤ ـ حسان محمد حسان وزملاؤه، أصول التربية، الامارات، ١٩٨٩م، ص٢٩ ـ ٣٢.

٥ ـ محمد كريم وفاروق شوقي، مرجع سابق، ص٣٣ ـ ٣٤.

٦ ـ أحمد عبدالرحمن عيسى، مرجع سابق، ص٢٧ ـ ٢٨.

٧ ـ إبراهيم ناصر، مرجع سابق، ص٢٦.

٨ ـ محمد كريم وفاروق شوقي، مرجع سابق، ص٣٢ ـ ٣٣.

٩ ـ حسان محمد حسان وزملاؤه، مرجع سابق، ص٣٨ ـ ٣٩.

١٠ ـ إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة، ١٩٨٢م، ص١٤٩ ـ ١٥٠.

١١ ـ حسان محمد حسان وزملاؤه، مرجع سابق، ص٤٠ ـ ٤١.

١٢ ـ إبراهيم عصمت مطاوع، مرجع سابق، ص١١٩ ـ ١٢٠.

الفصل الرابع

الركائز الأساسية للعملية التعليمية

مقدمة:

ترتكز العملية التعليمية على مجموعة من الركائز الأساسية والتي لا يمكن الاستغناء عنها - بحيث إن غياب أحدها يؤثر على الآخر ويؤدي إلى عدم التكامل في وظائفها ومن هذه الركائز الأساسية ما يلي:

١ - **المتعلم**: «التلميذ» وهو محور العملية التربوية.

٢ - **المعلم**: «المربي» وهو الذي يقوم بعمية التعليم ومساعدة التلاميذ وإرشادهم لاكتساب الخبرات[١].

٣ - **المادة العلمية**: وهو الموضوع أو المنهج المراد ايصاله للمتعلم.

أولاً: المتعلم (التلميذ):

يعتبر التلميذ محور العملية التربوية وعمودها الفقري، لأنه هو الذي تقع عليه العملية التربوية، فالمجتمع أنشأ المدرسة ووضع لها المنهج، ويقوم على بنائه وتنفيذه جماعات لكل منهم دوره الفعال، والمتعلم هو الذي تدور حوله عملية التعلم وتتركز عليه، لأنه من أجله أنشئت المدرسة، والمعلم يستطيع أن يفعن الكثير لتحقيق الأهداف التربوية عن طريق بذل الجهد وتشجيع التلاميذ، ولكن التلميذ يمكنه أن يتعلم أو لا يتعلم، وبالتالي لا يكون للمنهج أثر إلا بقدر استجابة المتعلم له، ومن ثم يكون جهد المعلم لا قيمة له إلا بقدر استجابة التلميذ له، فكل تلميذ يعتبر شخصية فريدة في النمو جسميا وعقليا وسلوكيا ووجدانيا وانفعاليا، ومن العوامل والظروف والمثيرات التي تشكل الموقف التعليمي، فالتلميذ يحدد ما يستجيب له،

ويهمل ما لا يستجيب له، فأي نشاط تضعه المدرسة أو أي مؤسسة تربوية أو اجتماعية يعتمد أساسا على التلميذ الذي يتعلم، لذلك على واضعي المنهج، ومن لهم علاقة بالعملية التربوية أن يدرسوا بعناية واستمرار المتعلم نموه وانفعالاته واستعداداته وقدراته وميوله واتجاهاته، فهذا يساعد على اختيار المحتوى الذي يستجيب له المتعلم، والوسائل التي تساعد المتعلم على السير في الطريق الصحيح، ومساعدة المتعلم على النمو السليم من العوامل المؤثرة في عملية تعلمه وقابليته لهذا التعلم، كما يجب على واضع المنهج أن يعرف طبيعة وخصائص تلاميذ المرحلة التي يضع لها المنهج(٢)،وعلى المدرس أن يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وخصائص مراحل النمو المختلفة عند التلاميذ.

الفروق الفردية:

دراسة الفروق الفردية والعمل على اكتشافها في كل مرحلة من مراحل التعليم هامة لكل من المعلم والموجه والمرشد النفسي، لأنه ثبت بالدراسة والبحث أن الفروق الفردية تلعب دورا كبيرا في تحديد وتوضيح مدى افادة التلاميذ من عملية التعلم.

ودراسة الفروق الفردية بين التلاميذ سواء كانت تحصيلية أو عقلية أو مزاجية تساعد المعلم والمسئولين في التربية على تكييف المناهج وطرق التدريس حسب استعداداتهم وحاجاتهم في كل مرحلة من مراحل التعليم دون تضحية بحاجات الجماعة ومصالحها.

واكتشاف الفروق الفردية في الأعمار المختلفة يساعد القائمين بتخطيط نظم التعليم في الدولة على توفير الإمكانيات المختلفة الملائمة لاستعدادات التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة بما يحقق تكافؤ الفرص التعليمية للأفراد.

كذلك يهتم الموجه أو المرشد النفسي بدراسة الفروق الفردية كي يساعد كل تلميذ على فهم وتوضيح ما لديه من قدرات واستعدادات، وتوضيح

ميوله الدراسية والمهنية ويوجهه الاتجاه المهني المناسب الذي يحقق له السعادة في ممارسة مهنة المستقبل ويحقق له نجاحا دراسيا وكفاية انتاجية عالية[٣]، وخلق الله سبحانه وتعالى الناس مختلفين في جوانب كثيرة في الجنس فمنهم الذكور والإناث والبيئة التي نشئوا فيها، فيختلف سكان المناطق الجبلية عن سكان المناطق المستوية، ويوجد فروق في الأعمار ودرجة النمو والنضج، والتكوين الجسمي كالبدانة والنحافة والطول والقصر، ولون البشرة والعينين والشعر، وهذا لا يحتاج إلى ذكاء لمعرفته أو بحث أو إثبات.

وهناك فروق دقيقة بين الأفراد في حواسهم وتكوينهم العقلي وطلائعهم وعاداتهم ودوافعهم الفطرية وما اكتسبوه من ثقافات ومهارات مختلفة، وأثبت علم النفس وجود فروق هامة بين الأفراد مثل القدرة على تحمل الألم وسرعة الاستجابة للمؤثرات، فمنهم من يكون سريع الاستجابة، ومنهم استجاباته بطيئة، وأن لكل فرد طابعاً مميزاً لشخصيته ونمطه الخاص في الحياة.

وهناك فروق فردية في النواحي المزاجية والانفعالية والذكاء والقدرات العقلية حيث يمكن قياس القدرات العقلية بالاختبارات والمقاييس العقلية، فيوجد العبقري والضعيف والمتوسط وبينهما درجات متفاوتة.

ومنذ القدم اهتم علماء الفراسة بدراسة الفروق الفردية في النواحي الجسمية كشكل الجمجمة وتضاريسها وما تدل عليه من المواهب والقدرات العقلية، وبعضهم اهتم بالحكم على الناس من حركاتهم وطريقة كتابتهم ومشيتهم ونومهم، واتجه آخرون إلى دراسة الفروق الفردية في شكل الأذنين وملامح الوجه وتعبيراته.

وإن كان هناك تشابه في بعض الصفات إلا أن من المستحيل أن يتشابه أي شخصين في جميع الصفات الجسمية والعقلية.

ومن حيث استعدادات التلاميذ ومواهبهم نجد أنواعا متباينة من

القدرات والميول فمنهم من يحصلون على درجات عالية في اللغات فقط وآخرون يتفوقون في الرياضيات أو الأشغال اليدوية والمهارات العلمية، وأحيانا نجد التلاميذ المتفوقين في كل شيء والتلاميذ المتخلفين في كل شيء تقريبا، وهناك مستويات من الطباع والأمزجة والصفات الخلقية والاجتماعية.

فأساس الفروق الفردية موجود في التكوين الجسمي والعقلي للأفراد كما هو ظاهر بين الناس في الغنى والفقر، والعلم والجهل، والصحة والمرض، والمكانة الاجتماعية، والقدرة على النجاح في الحياة والشهرة(٤).

مما سبق نرى أن هناك عدة عوامل تتفاعل مع بعضها، ومن ثم تؤدي إلى الفروق الفردية بين الأفراد من هذه العوامل الذكاء والصحة والبيئة والخبرة والدوافع والوراثة وطريقة التربية ومقدار الاهتمام بالفرد.

خصائص المتعلم:

لقد منح الله الإنسان قدرات متباينة ومتنوعة يصب بعضها في بعض ويؤثر بعضها في بعض، فالإنسان جسم وعقل وروح ومشاعر تتفاعل كلها معا لتبقى عليه حيا مستمتعا بحياته محققا لأهدافه.

والإنسان كائن حي قادر على التعلم الذي من خلاله يعدل سلوكه ويطور قدراته وانفعالاته ومهاراته ليعيش حياة سعيدة ناجحة.

وعندما يتعامل المعلم مع طلبته يجب أن يراعي بذلك ما يلي(٥):

١ ـ الطلبة أفراد أو عناصر نامية أو متطورة خلال مراحل متعددة من النمو أو التطور التي يمر بها الإنسان منذ طفولته وتمثل مرحلة الدراسة فترة لا تقل عن ثلث عمر الإنسان أو ربعه.

٢ ـ الطلبة أفراد متغايرون في القدرات الجسمية والصحية والعقلية والعاطفية والاجتماعية وينتمي كل منهم لبيئة اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية تختلف عن أقرانه.

٣ ـ يختلف النمو الجسمي لدى الطلبة ما بين البنين والبنات ولهذا النمو أثره وانعكاساته على قدراتهم وإمكاناتهم في التفاعل مع عناصر العملية التربوية.

٤ ـ يوجد فروق فردية في الذكاء بين الأفراد المتعلمين، لذا يجب أن يأخذ المعلم ذلك بعين الاعتبار في المواقف التعليمية.

٥ ـ تختلف ميول الطلبة نحو الموضوعات، والأشياء من فرد لآخر ولذا يجب عدم تعميم أن الطالب الضعيف في مادة ضعيف في بقية المواد فقد يكون ضعيف التحصيل في الرياضيات لكنه موهوب في الرسم أو الشعر أو الموسيقى أو غيرها.

٦ ـ على المعلم أن يحتفظ بسجل خاص يدون فيه المعلومات والملاحظات المختلفة عن كل متعلم لأن ذلك يساعده في التعامل معه ومعرفة مواطن ضعفه ومواطن قوته لكي يتسنى للمعلم توجيهه وتطويره والنهوض بمستواه.

وهناك صفات يتحلى بها طالب العلم تساعده على الوصول إلى أهدافه وغاياته وهي:

١ ـ أن يحافظ على لياقته البدنية من خلال ممارسة التمارين الرياضية والتعود على تحمل المشاق.

٢ ـ احترام النظام المدرسي والصفي.

٣ ـ احترام المعلمين والمربين وتوقيرهم.

٤ ـ احترام الزملاء في الصف والمدرسة.

٥ ـ احترام العلم والعلماء.

٦ ـ التحلي بالأخلاق الحميدة مثل الصدق والتعاون والصبر.

٧ ـ الإصرار على الهدف وعدم اليأس والقنوط بل يبقى يحاول ويحاول حتى يصل إلى هدفه.

٨ ـ احترام الوقت وعدم تضييعه فيما لا يعود عليه بالفائدة.

٩ ـ اتقان العمل، وهذا أمر به الدين ويتطابق مع أخلاق الإنسان المخلص.

١٠ ـ المشاركة في النشاطات المختلفة في المدرسة أو المؤسسة التي يعيش فيها.

١١ ـ المطالعة والاستفادة من مصادر التعلم المختلفة مثل المكتبة، الحاسوب، الإنترنت.

وقد بينت الدراسات المنشورة في التربية وعلم النفس مجموعة من المبادئ من أهمها ما يلي:

أ- أن من أهم العوامل التي تؤثر في شخصة المتعلم هي العوامل الوراثية والبيئية.

ب- أن هناك فروقا فردية بين المتعلمين في قدراتهم وميولهم وحاجاتهم ودوافعهم.

جـ ـ أن للمتعلم دورا فاعلا في عملية التعلم، ويجب أن تتاح له حرية المشاركة في عملية التعلم، بحيث يكون دوره ايجابيا وفاعلا ونشيطا أثناء عملية التعلم.

د ـ أن لكل مرحلة من مراحل نمو المتعلم خصائصها ومطالبها، وعلى دور التربية هنا أن تراعي هذه الخصائص، وأن تعمل على توفير هذه المطالب.

هـ ـ أن دوافع المتعلم واستعداداته وحاجاته وميوله واتجاهاته تؤثر على عملية التعلم على نحو واضح، وتعد الدوافع محركات للسلوك الإنساني ويجب مراعاتها في عملية التعلم وبالتالي لا بد أن يكون المعلم مدركا لطبيعة المتعلّم، وإلا تعذر عليه أن يساعده على التكيف وفقا للبيئة الاجتماعية والطبيعية التي يعش فيها(٦).

ولقد تأثرت العملية التربوية من حيث مفهومها وأهدافها وعملياتها بطبيعة النظرة إلى المتعلم، حيث ذهب المربون في تفسيرهم لطبيعته مذاهب ثلاثة هي[٧]:

١ - الإنسان ميال بطبيعته إلى الشر، وأن الخطيئة والنقص والخطأ والانحراف جزء من كيانه وواقعه.

٢ - الإنسان ميال بطبيعته إلى الخير، وأن الطبيعة البشرية منزهة عن الشر وإنها لا تحيد عن جادة الصواب.

٣ - الإنسان لا يميل بطبيعته إلى الشر ولا إلى الخير - بل يكتسب جانب الخير أو الشر بالتطبع ومن خلال التنشئة الاجتماعية لا بالطبع، ويتماشى هذا المذهب مع الشريعة الإسلامية التي لا تصف الطبيعة البشرية بأنها خيّرة بالفطرة أو شريرة بالفطرة، وإنما فيها معايير فطرية تدرك الخير والشر معا.

ثانياً : المعلم

هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين، ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط بل يتعداه إلى دور آخر ومهم ألا وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين فهو الأب والأخ الكبير والمربي والأخت والمربية ومصدر الحنان وتهذيب السلوك للمتعلمين.

ولقد اتجهت الجهود دائما، نحو البحث عن كل ما يمكن أن يُزوِّدْ به المعلم أجيال المستقبل، وبدأت هذه الجهود بالتوجّه إلى المعلم أولا، وتحديد الصفات والخصائص التي ينبغي توفرها في شخصيته، ليقوم بعمله خير قيام[٨].

صفات وخصائص المعلم:

١ ـ صفات المعلم وخصائصه الجسمية: [٩]

أ ـ **سلامة الحواس**: البصر ـ السَّمع ـ اللَّمْس ـ الذَّوق ـ الشَّم.

ب ـ **سلامة جسده**: العَورَ ـ النُطْق ـ العَرَج ـ البَتر ـ الحَدَب.

جـ ـ **سلامة مظهره**: هيئته العامة ـ انسجام ألوان ثيابه ـ جماله ـ مشيته ـ حديثه، نظافته (البدنية، الأخلاقية)، شكله (طويل ـ قصير ـ سمين ـ نحيل).

٢ ـ صفات المعلم وخصائصه العقلية:

أ ـ **الذكاء**: استيعاب الموضوع وإيضاحه ـ تيسير إيصال المعلومات بأساليب متغايرة.

ب ـ **الإبداع والتطوير**: تقدم المعلومات ـ شرح المفاهيم ـ استثارة العقول للإبداع ـ القدرة على تجاوز الأوضاع التقليدية.

النتيجة: نجاح العمل ـ إعداد أجيال قادرة على تطوير المجتمع.

٣ ـ صفات المعلم وخصائصه المعرفية:

أ ـ **معرفة المادة الدراسية**: قراءتها، فهمها ـ استيعابها ـ عرضها (لغويا ـ تعبيريا ـ نحوياً ـ بلاغياً).

النتيجة: القدرة على الإجابة على أي سؤال. ـ حسن تقديم المادة يدفع التلاميذ إلى محبتها والتخصص فيها. ـ سوء تقديم المادة يدفع التلاميذ إلى كرهها والنفور منها.

ب ـ **معرفة مراحل نمو التلاميذ**: عقلياً ـ نفسياً ـ اجتماعياً ـ لغوياً.

ـ عرض المادة التعليمية بشكل يناسب قدرات التلاميذ على الاستيعاب (الأمومة ـ الروضة ـ الابتدائي ـ المتوسط ـ الثانوي ـ الجامعي).

النتيجة: نجاح العملية التعليمية.

جـ ـ **معرفة دوافع التعلم**: الطموح الإنساني ـ إثبات الذات ـ كسب الاحترام ـ المصالح الذاتية ـ خدمة المجتمع والبشرية ـ المكانة الاجتماعية ـ تأمين المال ـ التمتع بالحياة ـ معرفة دوافع التعلم يسهل عملية التعليم وبذل الجهد.

النتيجة: توليد الرغبة والجد والنشاط والحماس والتضحية.

٤ ـ صفات المعلم وخصائصه المهنية:

أ ـ **القدرة الشخصية**: الوسامة ـ الإرادة ـ ضبط الموقف واستيعابه ـ تقديم الحل.

ب ـ **المعلومات المتوافرة**: سطحية ـ عميقة ـ مركزة ـ موسوعية ـ ثقافة عامة.

جـ ـ **التطبيق العملي**: تحويل المعلومات إلى الواقع والتطبيق ـ تحويل المعلومات من النظرية إلى التطبيق.

د ـ **الوسائل المعينة**: اللوح ـ الطبشورة ـ الخارطة ـ الصور ـ الألوان ـ التلفزيون ـ الفيديو ـ الإنترنت ـ الحاسوب ـ التجارب ـ المعارض ـ المعامل ـ المصانع.

النتيجة: الدرس ممتع ومشوق وجذّاب.

٥ ـ صفات المعلم وخصائصه الاتصالية:

أ ـ إقامة العلاقة الحسنة بين المعلم والتلاميذ مما يؤدي إلى نجاحه في عمله.

ب ـ واجب المعلم أن يفهم ما يطرحه التلاميذ عليه من مشاكل تحدث في المدرسة أو البيت أو المجتمع باعتباره قدوتهم الصالحة ومثالهم الأعلى إليه يتجه التلاميذ وعليه يعتمدون، وذلك باللجوء إلى الأمور التالية:

ـ الإنصات الجيد دون الانشغال بأي أمر آخر أثناء عرض المشاكل عليه.

- معرفة المعلم لما يُشْغِل بال المتعلمين، فيوجد صلة بين اهتمام المتعلمين وما يُشْغِل بالهم.

- معرفة المعلم لأداء المتعلمين في دراستهم وما يرونه من صعوبات فيها مما يدفع به إلى إيجاد الحلول المناسبة لها.

٦ ـ صفات المعلم وخصائصه الانفعالية[١٠]:

أ ـ العمل على نشر الأجواء المريحة في الصف والمدرسة لضبط النفوس وإشاعة جو من الاطمئنان تأميناً لحسن سير العمل الدراسي.

ب ـ إقامة العلاقة الحسنة بين المعلم والتلاميذ من خلال إيصال المعلومات إليهم بأفضل الطرق والأساليب، وهذا هو الهدف من التعليم.

جـ ـ حُسن استخدام المعلم لمشاعره وعواطفه وانفعالاته، وهذا دليل على نجاحه في عمله، فيستحق عندها لقب المعلم الناجح.

٧ ـ صفات المعلم وخصائصه المزاجية:

أ ـ الانضباط في السلوك، فالمعلم هو القدوة الصالحة والمثال المحتذى.

ب ـ الالتزام بالأداء، فتلاقح الأفكار ينتج أفضل الحلول والنتائج.

جـ ـ التقيد بالتخطيط والتنظيم، فكل عمل دون تخطيط فاشل.

د – السعي لإنجاز الأهداف بالصبر والعمل الدؤوب.

هـ ـ المرونة في التطبيق مما يولد حيويّة ونشاطاً وفعاليّة.

٨ ـ صفات المعلم وخصائصه الاجتماعية

أ ـ العملية التعليمية هي عملية تفاعل اجتماعي لتكوين شخصية ذاتية للمتعلم تربويا وتعليميا ونفسيا واجتماعيا.

ب ـ التعليم عملية اجتماعية، وكل رغبة في التفرد أو الابتعاد عن

العمل الجماعي يؤدي إلى الفشل لأن فيه تمزيقاً للعلاقة الاجتماعية.

جـ - العمل الاجتماعي بحاجة إلى نفسية أو عقلية تميل إلى العمل الجماعي وتسعى إليه وتستمتع به.

د - علاقة المعلم قائمة على الاتصالات بالتلاميذ والمعلمين والإدارة وأولياء الأمور.

هـ - عمل المعلم مع المتعلمين التلاميذ والطلاب.

و - نجاح المعلم في عمله الاجتماعي يعود إلى قدرته على إقامة الاتصالات والحوارات والعلائق والتفاعلات الاجتماعية مع غيره.

٩ - صفات المعلم وخصائصه الأخلاقية(١١):

أ - المعلم الصالح هو المعلم الذي ينبغي أن تتوافر فيه الأمور التالية:

- الالتزام بالمبادئ والقيم.
- القدرة على الضبط الذاتي والتحكم بالنفس.
- الالتزام بالعمل والتقيّد بقوانينه.
- التحلي بالصدق والأمانة.

ب - المعلم غير الصالح هو المعلم الذي لا تتوافر فيه الأمور الأربعة السابقة.

جـ - المعلم الملتزم هو المعلم الذي يتقيد بما يلي:

- مكارم الأخلاق (إن أحسن الحسن الخلق الحسن).
- المعاملة الحسنة (المعلم هو القدوة الحسنة).
- احترام العدل في التطبيق (التلاميذ سواسية كأسنان المشط).
- الصبر على الأخطاء (المعلم هو المربي).
- احترام قوانين العمل (المعلم هو المواطن الصالح).

١٠ ـ صفات المعلم وخصائصه القيادية:

أ ـ القدرة على قيادة الصف وفقاً لخططه وبرامجه وتوجيهاته.

ب ـ تشجيع إنجازات التلاميذ لتقوية معنوياتهم ودفعهم إلى مزيد من العمل والعطاء.

جـ ـ استثارة انتباه التلاميذ لجذبهم إليه بأساليبه المتنوعة في التعليم، نحو القراءة: البدء بقصة ـ سلوك طالب ـ مناسبة ـ حادث طارئ. القواعد: الأمثلة أولا ـ توجيه أسئلة ـ قراءة القاعدة ـ التمثيل بالتلاميذ.

د ـ مشاركة المعلم للتلاميذ في حل قضاياهم ومشاكلهم لتنفيس الضغط الداخلي عندهم تأميناً لاستيعاب الدروس.

هـ ـ احترام المعلم لتلاميذه في تقصيرهم أو نجاحهم باعتبارهم أمانة في يديه، وهذا يظهر من خلال تشجيع المقصر لتلافي تقصيره، وتشجيع المجتهد لمزيد من التقدم.

و ـ مناقشة المعلم لتلاميذه في عرض القضايا التربوية والتعليمية وإيجاد الحلول لها دون فرض الآراء عليهم لإشعارهم بالاحترام والقدرة على المشاركة والعطاء.

أسس إعداد المعلم

مهما اختلفت نظم إعداد المعلم، فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن تشمل ثلاثة جوانب رئيسية، هي: الإعداد الثقافي العام، والإعداد الأكاديمي الخاص، والإعداد المهني، وهو ما سنفصله في السطور التالية[١٢]:

١ ـ **الإعداد الثقافي العام**: وهو شرط أساس لمهنة التدريس على خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلاً. فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربياً. وكلما زادت المعلومات العامة للمعلم، كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه، والتأثير فيهم. ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم

على نضوج شخصيته واتساع أفقه وسعة إدراكه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق. والثقافة العامة ضرورية أيضاً لنجاح المعلم في قيامه بالدور الاجتماعي المطلوب منه. فالمعلم قائد وموجه في منطقته وتحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهني أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء كانوا آباء تلاميذه أو أهالي منطقته. وتفرض عليه هذه العلاقات مواقف يتحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح.

٢ ـ **الأساس الأكاديمي التخصصي**: ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التي يدرسها، فإلى جانب الثقافة العامة يلزم المعلم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة وأن يكون متمكناً منها. إن تعمق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه ويحملهم على احترامه. إن الصغار يكرهون من الكبار شيئين: جمود عقولهم وعدم إخلاصهم. ويكون المعلم غير مخلص إذا كان يدرس مادة لا يجيدها. إن فاقد الشيء لا يعطيه. ولن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لا يجيد فهمها ولا يقتنع بأهميتها أو يعتبرها لا تستحق أن يتعب في تدريسها. إن ما يخرج من القلب ليصل إلى القلب، ولن يكون شرح المعلم صادراً عن القلب، ما لم يكن مؤمنا بما يقول متحمساً له. وهذا يقتضي من المعلم أن يكون متجددا في معلوماته باستمرار غير روتيني يجتر اليوم ما قاله بالأمس، وإلا فقد الإحساس بقيمته كإنسان وبأهميته كمعلم.

٣ ـ **الأساس المهني**: وهو الذي يتعلق بالجانب المهني وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التي تتطلب التدريب والمران. وتشمل الثقافة المهنية للمعلم ناحيتين أساسيتين: إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها، فلكل مهنة أسرارها التي لا يعرفها سوى أصحابها، ولمهنة لتدريس أيضاً أسرارها، صحيح أن لكل مهنة مشاكلها المهنية الخاصة بها،

وفي مقدمتها مشكلة أولئك الذين يدخلون إلى المهنة من الباب الخلفي دون سابق إعداد مهني. ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى، وقد تزداد حدته بالنسبة لمهنة التعليم. وعلى كل حال، فإن الجانب المهني في إعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمتعلم وشخصيته ونموه وما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم، ويشتمل أيضاً على طرائق التدريس وأهداف العملية التربوية وطبيعتها ومغزاها بالنسبة للفرد والمجتمع وشروط التعليم الجيد، وغيرها من الأمور التي تساعد المعلم على إجادته لمهنته. ولذلك فدراسة علم النفس التعليمي والاجتماعي وسيكولوجية النمو وأصول التربية وفلسفتها وطرائق التدريس والتربية المقارنة كلها ضرورية ولازمة للإعداد الفني والمهني للمعلم.

وظائف المعلم:

١ ـ المعلم مرشد وموجه:

على المعلم أن يساعد التلميذ المستكشف على حل المشكلات التي يواجهها وإرشاده إلى كيفية اكتساب المعرفة والمهارات[١٣]:

٢ ـ المعلم مرب وأب:

المعلم يساعد الطالب على تعلم وفهم أشياء لا يعرفها، وهو بحكم سنه وخبرته في مقام الوالد بالنسبة لطلابه[١٤].

٣ ـ المعلم مجدد:

المعلم يترجم وينقل تجارب وخبرات الإنسان على مر العصور السابقة إلى عبارات لها معنى بالنسبة للطالب، أي أن أفكار الإنسان وآرائه يجب أن يعيد صيغتها باستمرار في قالب جديد حتى تبدو جديدة.

٤ ـ المعلم ناصح أمين وصديق حميم:

كلما كان المعلم كفوءا وفعالا لجأ إليه المزيد من الطلاب طلباً للنصح والإرشاد، وكسب ثقته وزيادة معرفتهم وتقوية مداركهم.

ويرى الغزالي أيضاً أن لا يدع المعلم من نصح المتعلم شيئا وذلك بأن يمنعه من التشاغل بعلم خفى قبل الفراغ من الجلى، ثم ينبهه على أن الغرض بطلب العلوم التقرب إلى الله تعالى، دون المباهاة[١٥].

٥ ـ المعلم خبير (إنسان يعرف):

المعلم إنسان خبير، أكثر معرفة من طلابه، والمعرفة والخبرة والكفاءة تتأثر إلى حد كبير بميزاته الشخصية وبتصرفاته تجاه نفسه وإزاء طلابه، ومهنته كمعلم، لذلك مواصلة زيادة معرفته وتنميتها يجب أن تكون الهدف الرئيس[١٦].

ثالثاً: المادة العلمية (المنهج):

وهو الموضوع أو المنهج المراد إيصاله للمتعلم.

مفهوم المنهج:

هناك مفهومان للمنهج، أحدهما بمعناه الضيق والقديم والآخر بمفهومه الواسع والجديد.

المفهوم القديم للمنهج:

هو مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وهذه المعلومات تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة أي أن المنهج هو المقرر الدراسي للمادة.

المفهوم الحديث للمنهج:

هو مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها. ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم، أو تعديل في سلوكهم ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية[١٧].

أو هو الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو

خارجها، بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة، نمواً يتسق مع الأهداف التعليمية[١٨].

ولذا ارتبط مفهوم المنهج بالمقررات الدراسية، وهذا هو المفهوم الضيق للمنهج للأسباب التالية:

١ - اقتصار وظيفة المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفي.

٢ - العزلة بين المدرسة والحياة.

٣ - إهمال الجوانب الأدائية والعملية والتطبيقية.

٤ - تقييد حرية المعلم[١٩].

مكونات المنهج الجديد بمفهومه الواسع:

أ - المقررات الدراسية.

ب - الكتب والمراجع.

جـ - الوسائل التعليمية.

د - النشاطات.

هـ - الامتحانات وأساليب التقويم.

و - طرق التدريس.

ز - المرافق والمباني والمعدات.

أسس المنهاج

يجمع معظم التربويين على أن المنهج يقوم على عدة أسس أهمها:

١ - الأسس التاريخية:

لقد تأثرت المناهج القديمة في التربية بمفاهيم نابعة من نظريات الفكر التربوي في العصور القديمة المختلفة، وكانت المناهج في كل عصر ولدى كل أمة تهتم بغرض معين، وتهمل أغراضاً أخرى، حيث كانت بالشكل التالي:

الرقم	تربية الأمة	أهدافها
١	الصينية	تركز على التربية الخلقية.
٢	المصرية	تركز على التربية الدنيوية العملية وكذلك التربية الكهنوتية.
٣	الرومانية	تركز على النواحي الجسمية والخطابية.
٤	الإسلامية	تركز على النواحي الجسدية والروحية معاً والدنيوية والأخروية.

الفرق بين المنهاج القديم والحديث[٢٠]:

الرقم	المنهاج القديم	المنهاج الحديث
١	يقتصر على الكتاب المدرسي	يشمل أوجه النشاط المختلفة والخبرات التي يمر بها الطالب بتوجيه من المعلم.
٢	موقف الطالب هو موقف المتلقي ودوره سلبي	موقف الطالب هو موقف المشارك والمتفاعل ودوره إيجابي.
٣	قد لا يراعي حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم	صمم على أساس احتياجات الطلاب ورغباتهم وميولهم واستعداداتهم.
٤	المعلم مصدر المعرفة	المعلم يشكل جزءا من مصادر المعرفة.
٥	يهتم بالجانب المعرفي	يركز على جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية والحركية.
٦	جامد ولا يتحمل التطوير أو التغيير	جيد، مرن، يتمشى مع الحياة وتطورها.

أما التربية الحديثة، وبمفهومها الجديد، فقد أصبحت تركز على الحياة بكل ما فيها وتعتبر أن المدرسة جزءا لا يتجزأ من المجتمع، ولهذا يجب أن تسير على منهاج متقدم يتماشى مع التطورات الحاصلة، وتزود الطلاب بالخبرات المتنوعة، التي تجعلهم قادرين على مواجهة مشكلات الحياة.

٢ ـ الأسس الاجتماعية:

حيث إن المدرسة تقوم أصلاً لخدمة المجتمع، فهو الذي أنشأها وهو الذي يمولها وهي الوسيلة الأساسية لبناء أجياله القادمة، وعليها تقع المسؤوليات، ولهذا على المدرسة أن تسير في ركاب المجتمع الذي أوجدها، والذي تترعرع فيه وأن تساهم في تحديثه وتطويره من خلال المناهج التي تدرس فيها، فالمدرسة تتأثر وتؤثر بالمجتمع بكافة مستوياته، فهي تتأثر بالبيت الذي يعتبر الخلية الأولى لبناء المجتمع، كما أنها تتأثر بجميع وسائل الإعلام ولهذا يجب أن يكون المنهج وثيق الصلة بالمجتمع من خلال ما يلي:

أ ـ تحديد فلسفة المجتمع وقيمه وآماله.

ب ـ توثيق الصلة بالمجتمع.

ج ـ تحليل نشاطات المجتمع في جميع المجالات الدينية والروحية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

د ـ إجراء دراسات علمية لما يسود المجتمع من عادات وتقاليد وأفكار وقيم.

هـ ـ النظر إلى المجتمع على أنه المدرسة الكبرى لدعم رسالة المدرسة.

٣ ـ الأسس السيكولوجية (النفسية):

لقد كشفت الدراسات الكثيرة في علم النفس التطورات المعرفية للتلاميذ في كافة المراحل العمرية، وطرق اكتسابهم الخبرات، وكذلك دوافعهم وميولهم واتجاهاتهم والفروق الفردية بينهم، كما كشفت عن

الصراعات والانحرافات التي قد يتعرضون لها خلال نموهم الجسمي والنفسي والاجتماعي.

ومن هنا لا بد لواضعي المناهج والقائمين عليها من الاطلاع على هذا الكم الضخم من الدراسات النفسية للاستفادة منها، ووضعها بعين الاعتبار، بحيث يهيئون للتلاميذ أفضل الظروف لتحقيق ذواتهم وبلوغ أقصى إمكاناتهم، لكي يمكن تنشئتهم بشكل سليم ليصبحوا قادرين على خدمة المجتمع وتحقيق تقدمه.

٤ ـ الأسس الفلسفية:

يتأثر المنهج بفلسفة ومعتقدات وتراث المجتمع الذي يكون فيه، ففلسفة المجتمع التي تنظر إلى الإنسان أنه مجرد عقل وجسم وتحاول أن ترسخ في مناهجها هذا الشيء كي تربي أجيالها من خلال الاهتمام بالعقول والأجسام وهذا ما كان واضحاً في الفلسفات التي تنظر إلى الإنسان أنه مخلوق بشري يتكون من عقل وجسم وروح فإنها تركز في مناهجها لتكريس هذه الفلسفة من خلال المناهج المطروحة على الناشئة.

وفي ظل الفلسفات التربوية الحديثة، ينظر إلى تنمية الفرد من ثلاث نواح رئيسية هي:

أ ـ المعرفية.

ب ـ الوجدانية.

جـ – النفس حركية.

لذا فإن المناهج تصمم لدعم وتكريس هذه الفلسفات.

التنظيمات المنهجية (أشكال المناهج):

هناك مجموعة من التنظيمات المختلفة للمناهج من أبرزها ما يلي[٢١]:

١ ـ **منهج المواد الدراسية**: وهو المنهج الذي يركز على المادة الدراسية ويجعلها محوره الأساس، ويؤخذ عليه عدم مراعاته لخصائص المتعلمين وحاجاتهم، وحاجات المجتمع ومتطلباته.

٢ ـ **منهج النشاط**: وهو المنهج الذي يركز على نشاط التلاميذ الذاتي، وما يتضمنه هذا النشاط من مرورهم بخبرات تربوية متنوعة تؤدي إلى تعلمهم تعلماً سليماً مرغوباً فيه، وإلى نموهم نمواً متكاملاً منشوداً[٢٢]. ويراعي هذا التنظيم ميول المتعلمين وحاجاتهم وخصائصهم.

٣ ـ **المنهج المحوري**: وهو تنظيم يجعل من مادة دراسية ما أو حاجة مشتركة من حاجات المتعلمين أو مشكلة من مشكلاتهم محوراً للدراسة.

عناصر المنهج

يتكون المنهج من عناصر أربعة هي:

١ ـ الأهداف التعليمية:

الأهداف التعليمية هي التغيرات التي نتوقع أن يحدثها المنهج في شخصيات التلاميذ، أي أن الهدف التعليمي وصف لتغيير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريسي.

٢ ـ المحتوى:

هو مجموع الخبرات المعرفية والانفعالية والحركية التي تحقق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، ويجب أن تكون هذه الخبرات هادفة ومخططة ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير، وكذلك ترتيب هذا المحتوى وتصنيفه في مراحل الدراسة المختلفة.

٣ ـ طرق التدريس ووسائله:

الطريقة هي كيفية التدريس، وتختلف باختلاف المادة التعليمية والموقف التعليمي ومنها المناقشة والحوار والإلقاء، وفعالية ما ندرس وأثره يتوقفان غالباً على الطريقة والكيفية التي ندرس بها، وفي الوقت نفسه، فإن نوع الخبرة التي نقدمها تفرض على المعلم طرق وأساليب تدريسية معينة، فلكل نوع من التعليم طريقة للتدريس تناسب الخبرة المعرفية التي تعلم.

واختيار الطريقة التدريسية يتوقف على طبيعة المادة وخصائص نمو التلاميذ ونوع ومستوى التعليم المنشود، والوسائل التعليمية المتاحة، أي أن اختيار الطريقة ليس أمراً عشوائياً حسب مزاج المعلم.

٤ ـ التقويم:

وهو عملية قياس مدى تحقيق أهداف المنهج، وهو الوسيلة التي تجمع بها الأدلة عن صحة الفروض التي تستند عليها تطبيقاتنا التربوية، وعن صحة الأهداف التي ننشدها.

والتقويم أيضاً وسيلة للحكم على كفاءة المدرس، ومدى تعلم التلاميذ وتحسين العملية التعليمية عن طريق تحسين ما نريده من أهداف[٢٣].

المعايير أو القواعد الأساسية التي ينبغي مراعاتها في عملية تخطيط المنهج:

هناك مجموعة من المعايير أو القواعد الأساسية التي ينبغي مراعاتها في تخطيط المنهج من أبرزها ما يلي[٢٤]:

١ ـ أن ينطلق تخطيط المنهج من دراسة واقع التلميذ والمجتمع والفلسفة التربوية الحالية السائدة، وكذلك من الإمكانات المادية والبشرية الموجودة في الموقف التعليمي.

٢ ـ أن يعني التخطيط بوضع تصور لمطالب المتعلمين واحتياجاتهم، وبطرق تحقيق هذه المطالب والاحتياجات.

٣ ـ أن يشمل التخطيط جميع الأنشطة وجميع نواحي نمو الفرد الجسمي والاجتماعي والعقلي والانفعالي. . . إلخ.

٤ ـ أن ترتب الحاجات والمشكلات والمشروعات وفق الأهمية النسبية لها.

٥ ـ أن يراعي التخطيط مبدأ التكامل في الخبرات التي يتكون منها المنهج.

٦ ـ أن يتصف التخطيط بالمرونة، بحيث يسمح بإجراء تعديلات في محتوى المنهج أو تنظيم الخبرات فيه، إذا ما أظهر التنفيذ الفعلي له الحاجة إلى مثل هذه التعديلات.

٧ ـ أن يراعي التخطيط الترابط العضوي بين عناصر المنهج الأساسية وهي الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم.

مراجع الفصل الرابع

١ - إبراهيم ناصر، أسس التربية، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، ١٩٨٨، ص٣٢٦ - ٣٢٧.

٢ - محمد صلاح الدين مجاور، وفتحي عبدالمقصود الديب، المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية، الكويت، دار القلم، ط٦، ١٩٨٤، ص٢٢٠ - ٢٢١.

٣ - رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧، ص٢٩٣ - ٢٩٤.

٤ - محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي، الكويت، دار القلم، ط٥، ١٩٨٢، ص٥١ - ٥٤.

٥ - عزت جرادات وزملاؤه، التدريس الفعال، عمان - الأردن، ١٩٨٣.

٦ - فخري رشيد خضر وزملاؤه، مدخل إلى أصول التربية، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨٦، ص٨٩.

٧ - المرجع السابق، ص٨٦ - ٨٧.

٨ - محمد الطيطي وزملاؤه، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٢، ص٢٤٦.

٩ - سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، دار النهضة العربية، بيروت، ط١، ١٩٩٨، ص٨ - ١٢.

١٠ - المرجع السابق، ص١٣ - ١٦.

١١ - المرجع السابق، ص١٧ - ١٨.

١٢ - محمد منير مرسي، مدخل إلى التربية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٣، ص٢٣٦ - ٢٣٨.

١٣ - أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، بيروت - لبنان، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، ج١، ص٤٩.

١٤ ـ محمد عبدالعليم مرسي، المعلم والمناهج وطرق التدريس، الرياض، عالم الكتب، ١٤٠٤هـ، ص٢.

١٥ ـ أبو حامد الغزالي، مرجع سابق، ص٥٥.

١٦ ـ إيرل بولياس وجيمس يونغ، المعلم أمه في آن واحد، ترجمة ثويب إيلي وأريل، بيروت، دار الآفاق الجديدة (بدون تاريخ)، ص٣١ ـ ٨٨.

١٧ ـ محمد عزت عبدالموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتطبيقاته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ط٢، ١٩٧٨، ص١١.

١٨ ـ يحيى حامد هندام، وجابر عبدالحميد جابر، المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها، القاهرة، دار النهضة المصرية، ط٣، ١٩٧٨، ص١٣.

١٩ ـ الدمرداش عبدالمجيد سرحان، المناهج المعاصرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٧.

٢٠ ـ إبراهيم ناصر، مرجع سابق، ص١٤٠.

٢١ ـ فوزي طه إبراهيم، ورجب أحمد الكزة، المناهج المعاصرة (د.م): (د.ن)، ١٩٨٣، ص١٥٥ ـ ٢٢٠، وأيضاً عزت جرادات وزملاؤه، مرجع سابق، ص١٠٩.

٢٢ ـ عبداللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، القاهرة، مكتبة مصر (١٩)، ص٥١٢.

٢٣ ـ محمد عزت عبدالموجود وآخرون، مرجع سابق، ص٢٠ ـ ٢٢.

٢٤ ـ صالح هندي وزملاؤه، أسس التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط٣، عمان، ١٩٩٥، ص٩١.

الفصل الخامس

وسائل التربية

مقدمة:

وضحنا في الفصل السابق الركائز الأساسية للعملية التعليمية، وإضافة إلى ذلك، نجد بعض الوسائل التربوية المساعدة لتلك الركائز الأساسية، وهذه الوسائل تسهم بشكل كبير في اكتمال العملية التعليمية وفعاليتها، ولا يمكن الاستغناء عنها.

ومن الوسائل التربوية ما يلي:

أولا : الوسائل التعليمية.

ثانيا : طرق التدريس.

ثالثا : التقويم.

أولا: الوسائل التعليمية:

التعريف بها:

هي كل ما يستعين به المعلم في تدريسه لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقاً لطلابه، ولجعل الخبرة التربوية التي يمر بها هؤلاء الطلاب خبرة حية وهادفة ومباشرة في الوقت نفسه، ويندرج تحت هذا قائمة طويلة من تلك الوسائل من بينها: السبورة، والخرائط العادية بأنواعها البارزة والصماء والكرات الأرضية، والنماذج المبسطة، والمناظر المجسمة، وعينات الأشياء، والرحلات بأنواعها، والتمثيليات المدرسية، سواء في الفصل أو خارجه، واللوحات والصور والمعارض والصور المتحركة السينمائية والتلفزيونية، والإذاعات التعليمية، والتسجيلات والشرائح أو الصور الشفافة، والأفلام الثابتة، والشرائح المجهرية، والرسوم البيانية، سواء كانت أعمدة أو دوائر أو غيرها[١].

إذن فالوسيلة التعليمية هي أداة أو مادة يستعملها التلميذ في عملية التعلم واكتساب الخبرات وإدراك المبادئ وتطوير ما يكتسب من معارف بنجاح ويستعملها المعلم لتيسر له جواً مناسباً يستطيع فيه بأنجح الأساليب وأحدث الطرق الوصول بتلاميذه إلى حقائق العلم الصحيح بسرعة وقوة وأقل تكلفة.

تصنيفات الوسائل التعليمية[٢]:

هناك عدة طرق لتصنيف الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم (وسائل الاتصال)، صنفت من قبل علماء وخبراء ومربين تربويين، ومختصين في مجال وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، بحيث اعتمد كل منهم على معيار من المعايير اتخذه أساساً لتصنيفه.

وسوف نناقش بعضاً من التصنيفات لأخذ فكرة مبسطة عن كل تصنيف والتعرف على ما يشمله من أنواع لوسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم.

أولاً: تصنيف الوسائل على أساس الحواس المشتركة فيها:

يعتبر هذا التصنيف أول التصنيفات التي بدأت بها الوسائل التعليمية بحيث اعتمد على طبيعة الحواس التي تخاطبها الوسائل كمعيار للتصنيف، وقد قسم الوسائل التعليمية إلى الأقسام التالية:

١ ـ **الوسائل البصرية:** وتشمل جميع الوسائل التي تعتمد في دراستها على حاسة البصر منها النماذج، العينات، الصور، الخرائط، الأفلام الصامتة المتحركة منها والثابتة، والرموز التصويرية.

٢ ـ **الوسائل السمعية:** وتشمل جميع الحواس التي تعتمد في استقبالها على حاسة السمع ومنها التسجيلات الصوتية، اللغة اللفظية المسموعة، الهاتف، الإذاعة.

٣ ـ **الوسائل السمعية والبصرية:** وتشمل جميع الوسائل التي تعتمد في استقبالها على حاستي السمع والبصر معاً مثل: التلفزيون، أفلام

الفيديو، الأفلام السينمائية بمختلف قياساتها والشرائح المتزامنة مع التسجيلات الصوتية للشرح والتفسير.

٤ - **الوسائل المتفاعلة:** كالبرامج التعليمية المحوسبة مع التأكيد على خاصية التفاعل بين المتعلم والمبرمج، ويعتبر هذا التصنيف من أكثر التصنيفات شيوعا وبساطة.

ثانياً: التصنيف حسب طريقة الحصول عليها:

بناء على هذا المعيار تصنف الوسائل إلى صنفين: مواد جاهزة يتم إنتاجها بكميات كبيرة في المصانع لأغراض تجارية، ومواد مصنعة محليا، وهي التي ينتجها المعلم أو المتعلم بحيث لا يتطلب إنتاجها مهارات فنية متخصصة وتكاليفها قليلة ومتوافرة في البيئة المحلية المحيطة بالمدرسة مثل الرسوم البيانية واللوحات والخرائط المنتجة محليا.

ثالثاً: تصنيف الوسائل التعليمية على ضوء خاصية الصوت:

وتصنف إلى صنفين:

١ - **وسائل صامتة:** وتشمل جميع الوسائل والمواد التعليمية غير الناطقة والتي لا تعتمد في مضمونها على الأصوات أو الكلمات أو الرموز الملفوظة عموما، وقد يطلق على هذا النوع اسم الوسائل غير اللفظية، ومن أمثلتها الصور والرسوم واللوحات والمجسمات والأفلام غير الناطقة.

٢ - **وسائل ناطقة:** وتشمل جميع الوسائل التعليمية التي يعتمد مضمونها على الأصوات أو الكلمات أو ! لرموز اللفظية عموما، وقد يطلق على الأصوات أو الكلمات أو الرموز اللفظية عموماً، وقد يطلق على هذا النوع اسم (الوسائل اللفظية)، ومن أمثلتها: التسجيلات الصوتية والإذاعة التعليمية، والإذاعة المدرسية، والأفلام التعليمية الناطقة، والتلفاز التعليمي، وجهاز عرض الشفافيات الناطقة، والحاسوب التعليمي الناطق والمعاجم اللغوية، ومن هذه الوسائل ما يعتمد على عنصر الصوت فقط، ومنها ما

يعتمد على عنصري (الصوت والصورة) ومنها ما يعتمد على عناصر الصوت والصورة والحركة، والنوع الأخير أكثر فاعلية في العملية التعليمية، لأنه يحقق قدراً كبيراً من الإثارة والتشويق في المواقف التعليمية.

رابعاً: تصنيف الوسائل التعليمية على أساس فاعليتها:

تصنف الوسائل حسب فاعليتها إلى فئتين هما:

أ - **الوسائل السلبية:** وتشمل هذه الفئة وسائل اتصال يمكن أن تتوسط أو تحمل أو تنقل أنماطا مختلفة من التعليم، ولا تتطلب استجابة نشطة من المتعلم، مثل المذياع، والأشرطة الصوتية والمادة المطبوعة.

ب - **الوسائل النشطة:** تشمل هذه الفئة وسائل يكون المتعلم فيها نشطاً في استجاباته، مثل التعليم المبرمج، والتعليم بمساعدة الحاسوب.

خامساً: تصنيف الوسائل التعليمية على أساس دورها في التعليم:

وتصنف الوسائل من حيث دورها في عملية التعليم إلى:

أ - **الوسائل الرئيسية:** وهي الوسائل التي تستخدم كمحور للتعليم في موقف تعليمي تعلمي، مثل التلفاز، أو تستخدم عن طريق المتعلم كمحور رئيس لتعليمه، مثل الحاسوب، والتعليم المبرمج.

ب - **الوسائل المتممة:** لكل وسيلة وظيفتها، وحدودها، ولزيادة حدود فاعليتها قد يستعان بوسائل أخرى تسمى وسائل متممة للوسائل الرئيسية، مثل استخدام ورقة خاصة بعد مشاهدة برنامج تلفازي لتجربة علمية.

ج - **الوسائل المكملة (الإضافية):** عندما يرى المعلم أن مجموعة الوسائل التي استخدمها في الموقف الصفي غير كافية للدراسة، فعليه أن يستخدم وسائله الخاصة به، والتي قد تكون من إنتاجه، أو مجهزة من قبل.

أهمية الوسائل التعليمية لعناصر الموقف التعليمي[٣]:

تكمن أهمية الوسائل التعليمية وفائدتها من خلال تأثيرها في العناصر الرئيسية الثلاثة من عناصر العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، والمادة التعليمية)، على الشكل التالي:

أولاً: أهميتها للمعلم:

إن استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم تفيد المعلم وتساعده وتحسن أداءه في إدارة الموقف التعليمي، وذلك من خلال الآتي:

١ ـ تساعد على رفع درجة كفاية المعلم المهنية، واستعداده.

٢ ـ تغير دور المعلم من ناقل للمعلومات وملقن، إلى دور المخطط والمنفذ والمقوم للتعليم.

٣ ـ تساعد المعلم على حسن عرض المادة، وتقويمها والتحكم بها.

٤ ـ تمكن المعلم من استغلال كل الوقت المتاح بشكل أفضل.

٥ ـ توفر الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلم، حيث يمكن استخدام الوسيلة التعليمية مرات عديدة، ومن قبل أكثر من معلم، وهذا يقلل من تكلفة الهدف من الوسيلة، ومن الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلم في التحضير والإعداد للموقف التعليمي.

ثانياً: أهميتها للمتعلم:

أما أهمية استخدام الوسائل التعليمية في غرفة الصف، فإنها أيضاً تعود بالفائدة على المتعلم وتثري تعلمه، وذلك من خلال الآتي:

١ ـ تنمي في المتعلم حب الاستطلاع، وترغبه في التعليم.

٢ ـ توسع مجال الخبرات التي يمر فيها المتعلم.

٣ ـ تقوي العلاقات بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، خاصة إذا استخدمها المعلم بكفاية.

٤ ـ تثير اهتمام المتعلم وتشوقه إلى التعلم، مما يزيد من دافعيته وقيامه بنشاطات تعليمية لحل المشكلات، والقيام باكتشاف حقائق جديدة.

٥ ـ تجعل الخبرات التعليمية أكثر فاعلية، وأبقى أثراً، واقل احتمالا للنسيان.

ثالثاً: أهميتها للمادة التعليمية:

تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية في غرفة الصف للمادة التعليمية في النقاط الآتية:

١ ـ تساعد في توصيل المعلومات، والمواقف، والاتجاهات، والمهارات المتضمنة في المادة التعليمية إلى المتعلمين، وتساعدهم على إدراك هذه المعلومات إدراكا متقارباً، وإن اختلفت المستويات.

٢ ـ تساعد على إبقاء المعلومات حية وذات صورة واضحة في ذهن المتعلم.

٣ ـ تساعد في تبسيط المعلومات والأفكار وتوضيحها، وتساعد الطلبة على القيام بأداء المهارات كما هو مطلوب منهم.

خصائص وصفات الوسيلة التعليمية الجيدة[٤]:

نورد بعض الصفات التي يجب أن تتوفر في الوسيلة، وأن يراعيها المعلم عند اختيار الوسيلة وشرائها، أو عند التفكير في عملها وهي:

١ ـ أن تكون الوسيلة مثيرة للانتباه والاهتمام، وأن يراعى في إعدادها وإنتاجها التعلم وأسسه ومطابقتها للواقع قدر المستطاع.

٢ ـ أن تكون الوسيلة التعليمية نابعة من المنهاج الدراسي، وتؤدي إلى تحقيق الهدف منها، كتقديم المعلومات أو بعض المهارات، أي أن تكون جزءا لا ينفصل من المنهج.

٣ ـ أن تكون محققة للأهداف التربوية.

٤ ـ أن تكون مراعية لخصائص التلاميذ ومناسبة لعمرهم الزمني والعقلي والانفعالي والجسمي.

٥ ـ أن تتسم بالبساطة والواقعية والوضوح وعدم التعقيد.

٦ ـ أن تربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.

٧ ـ أن تحدد المدة الزمنية اللازمة لعرضها بحيث تتناسب مع المستقبلين.

إيجابيات الوسائل التعليمية[٥]:

١ ـ تشويق التلاميذ	٢ ـ إثارة الهمم	٣ ـ إحياء المعاني
٤ ـ توسيع الخبرات	٥ ـ المساعدة على الفهم	٦ ـ شحذ الفكر
٧ ـ تعلم المهارات	٨ ـ تنمية الاتجاهات	٩ ـ تربية الذوق
١٠ ـ تعديل السلوك	١١ ـ مراعاة الفروق الفردية	١٢ ـ استعادة الماضي
١٣ ـ تسريع البطيء	١٤ ـ تبطيء السريع	١٥ ـ تقريب البعيد
١٦ ـ شرح الغريب	١٧ ـ تفسير المألوف	١٨ ـ استبعاد العوائق
١٩ ـ معالجة اللفظية	٢٠ ـ عقد المقارنات	

وهناك عدد من القواعد العامة التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند استخدامه للوسائل التعليمية وهذه يمكن تلخيصها فيما يلي[٦]:

١ ـ أول شيء ينبغي الحرص عليه هو أن يسأل المعلم نفسه عن درسه القادم الذي سوف يقوم بتدريسه، وأي نوع من الوسائل التعليمية يمكن أن يفيد فيه.

٢ ـ ينبغي على المعلم ألا يستخدم في الدرس الواحد أكثر من وسيلة واحدة، وذلك ضماناً لتركيز الطلاب معه عليها من جانب، ولحسن استخدامها من جانب آخر.

٣ ـ ينبغي ألا يكون استخدام الوسيلة التعليمية هو الأساس في الدرس إذ هي جزء مكمل له، ولهذا يجب التنبه لعنصر الوقت الذي تستغرقه، خاصة وأن بعض الطلاب قد يطلبون من المعلم الاستمرار في الاستمتاع بالوسيلة.

٤ ـ على المعلم أن يخبر طلابه عن الوسيلة التي سوف يستخدمها أمامهم وعن الهدف منها، وذلك قبل أن يبدأ الدرس، والهدف من ذلك ألا ينصرف جزء من أذهانهم إلى التفكير فيها وتأملها في الوقت الذي يكون هو فيه مشغولاً بشرح الجزء من الدرس الذي يسبقها.

٥ ـ ينبغي أن يتأكد المعلم أن المادة التي يحصل عليها طلابه من الوسيلة التعليمية التي يختارها لهم صحيحة.

٦ ـ ينبغي ألا يترك المعلم الفصل أثناء عمل الآلة، فلقد يتصور مثلاً أنه طالما أن الفيلم ـ مثلاً يعرض فإن الطلاب سوف يظلون جالسين في هدوء فيغادر الفصل لأي سبب، وهذا خطأ كبير فقد تنتشر بمغادرته الفوضى والهرج[٧].

٧ ـ ينبغي أن يكون المعلم يقظاً دائما لأثر الوسائل التعليمية في تلاميذه، ومدى تشوقهم إليها واهتمامهم بها، كما ينبغي أن يحرص على ألا يكون هناك سوء فهم لأي جانب من جوانب الوسيلة التعليمية بأن يوجه المناقشة توجيهاً يضمن الفهم الصحيح ويربط الوسيلة ربطاً وثيقاً بالدرس الذي يدرسه للتلاميذ[٨].

ثانياً ـ طرق التدريس:

تحتاج العملية التعليمية إلى طرائق معينة يستعين بها المعلم لإيصال المعارف إلى التلاميذ لتحقيق الأهداف المرجوة منها، وهي العمل على بناء أجيال جديدة قادرة على استيعاب ما تنتجه القرائح البشرية من معلومات، وما تهيئه من قدرات، وما تحدثه من متغيرات في السلوك الإنساني،

فالإنسان المتعلم يختلف عن الإنسان غير المتعلم في سلوكه وتصرفه وعمله وعاداته ونظرته إلى أمور الحياة وقضاياها المختلفة(٩).

إن العملية التعليمية تركز على النقاط التالية(١٠):

أ ـ تزويد المتعلم بالعلوم والآداب والفنون والمعارف والثقافات وكل ما يمت إلى المعرفة بصلة.

ب ـ تزويد المتعلم بالخبرات الضرورية التي تصقل شخصيته، وتؤدي إلى التغيير المطلوب والمقصود في سلوكه.

جـ ـ إعداد المتعلم ليكون عنصراً فعالاً من عناصر المجتمع، القادر على المساهمة في تحقيق تقدمه وتطوره، من خلال التوجيه التربوي السليم حتى يندفع في المستقبل القريب إلى خدمة هذا المجتمع بكل أمانة وإخلاص وحب وجد وتضحية، فخدمة المجتمع واجبة على كل إنسان.

شروط الطرق الجيدة في التدريس(١١):

١ ـ تلاؤم الطريقة مع مادة الدرس: كل مادة دراسية تلائمها طريقة مناسبة فالعلوم أو النحو تلائمهما الطريقة الاستقرائية ـ والتاريخ تلائمه الطريقة التقريرية.

٢ ـ تلاؤم الطريقة مع موضوع الدرس: إن الموضوع الممكن تمثيله عملياً تلائمه الطريقة العملية كالتجربة في المختبر والموضوع الهادف إلى التدريب على كيفية الإجابة على الأسئلة تلائمة الطريقة التنقيبية، وينبغي على الطريقة أن توضح الموضوع وأن تدرسه على مراحل.

٣ ـ قيام الطريقة على أساليب التشويق والتشجيع: وهذا يعتمد على إثارة القضايا للتلاميذ خوفاً من الملل: لماذا نتعلم؟ لماذا يسقط المطر؟

٤ ـ مراعاة الفروق الفردية: اختلاف التعامل مع التلاميذ لاختلاف عقلياتهم وقدراتهم وأعمارهم.

- استغلال خصائص النمو وتوظيفها في التعلم.

- فهم المعلم لأوضاع تلاميذه يساعده في تطوير قدراتهم.

الميزات العامة لطرق التدريس الفاعلة[١٢]:

١ - مراعاة أساليب التشويق:

أ - **نظرياً:** أسلوب الكلام، نحو: كيف تنمو الشجرة؟ كيف تصعد العصارة النباتية؟

← دفع التلاميذ إلى التساؤل والتشوق وحب المعرفة.

ب - **عملياً:** حسن استخدام الوسائل، نحو: اللوح - الأوراق - الألوان - الصور - المكتبة - التليفزيون - المخترعات.

٢ - مراعاة إيضاح الهدف:

أ - تنظيم مادة الدرس وترتيبها.

ب - إيضاح مادة الدرس بصور وأشكال.

جـ - شرح مادة الدرس من خلال التنظيم والإيضاح

← دفع التلاميذ إلى المشاركة.

٣ - مراعاة دوافع العمل

أ - تحريك المشاعر والأحاسيس.

ب - تحريك الضمير والوجدان.

جـ - توجيه الأنشطة وفقاً للحاجات والاهتمامات.

← دفع التلاميذ إلى العمل والنجاح فيه لتحقيق مكانة اجتماعية.

٤ - مراعاة بعث المقدرة في التلاميذ للحكم على النتائج:

أ - تدريب التلاميذ على كيفية التفكير والتحليل والاستنتاج وفقاً لأي موضوع أو مادة.

ب - طرح المسائل التعليمية وتدريب التلاميذ عليها لاكتشاف إجادتهم أو عجزهم ليتم توجيههم.

جـ - حسن توجيه قدرات التلاميذ يساعد في إنماء قدراتهم الذاتية لتقويم أنفسهم.

← تمكين التلاميذ من المناقشة والتحليل والمقارنة والاستنباط يسهم في التعرف إلى نواحي القوة والضعف عندهم، أي نواحي الإجادة والتقصير.

٥ - مراعاة الترتيب الموضوعي والنفسي:

أ - تسلسل المادة التعليمية من السهل إلى الصعب.

ب - إثارة شغف التلاميذ للتعلم.

جـ - استخدام أسلوب تربوي سليم في التوجيه.

← الكلمة الطيبة والفعل يؤديان إلى تهذيب لغة التلميذ وحسن تصرفه.

٦ - مراعاة ارتباط المادة بالبيئة:

أ - إيقاظ حب المعرفة والاستطلاع عند التلاميذ.

ب - توجيه اهتمامات التلاميذ.

جـ - التوصل إلى الحقائق ذاتيا.

← تدريب التلاميذ على الملاحظة الدقيقة يوقظ لديهم غريزة حب الاستطلاع.

المبادئ العامة لطرائق التدريس[١٣]:

١ - التدرج من السهل إلى الصعب: (من البسيط إلى المركب)

أ - تعليم الأحرف ثم العلاقة بينها.

ب - تعليم الأعداد ثم العلامات الحسابية.

٢ - التدرج من الجزء إلى الكل: (من الكل إلى الجزء)

أ - من الجزء إلى الكل: تقديم الأمثلة والتجارب قبل الأحكام والمبادئ.

ب - من الكل إلى الجزء: تقديم الأحكام والمبادئ ثم تقديم الأمثلة والتجارب.

٣ - التدرج من المعلوم إلى المجهول: (من المحسوس إلى غير المحسوس)

أ - الاهتمام بالتجربة والتطبيق ورؤية الأشياء.

ب - العلم النظري بحاجة إلى التطبيق العملي.

جـ - التطبيق والممارسة يؤديان إلى الفهم النظري وتأكيده.

٤ - احترام شخصية المتعلم:

أ - حسن المعاملة والتوجيه والتشجيع: تحقيق النجاح.

ب - سوء المعاملة والتوجيه والإحباط: تحقيق الفشل.

٥ - قياس نجاح طريقة التدريس بمدى تطور سلوك المتعلم:

أ - توجيه الأسئلة للحصول على المعلومات.

ب - جلب المعلومات أو الحصول عليها.

جـ - المشاركة والحوار والتفاعل.

٦ - استخدام التفكير العلمي في الطريقة التدريسية:

أ - مساعدة التلاميذ على استخدام خطوات التفكير العلمي.

ب - تدريبهم على الاستنباط والمقارنة والتحليل.

جـ - تدريبهم على التغلب على الصعوبات.

٧ - متابعة المعلم لتطور العلوم والمعارف:

أ - تغيير مفهوم الطريقة وتطوره مرتبط بتطور المعرفة.

ب - التدريس علم وفن وتطوره مرتبط بتطور المعرفة.

وسائل التطور: قراءات - أبحاث - لقاءات - ندوات.

العوامل التي تحدد طريقة التدريس:

١ - تحديد الأهداف التعليمية[١٤]:

أ - الهدف التعليمي هو وصف سلوكي ينتظر حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية:

- كيف يتصرف التلميذ عند إجراء التجربة: قبل - أثناء - بعد

- سرد حادثة تاريخية: أسبابها - نتائجها.

ب - الهدف من وراء تعليم المواد:

- تمكين المتعلم من معرفة ما يناسب الأهداف.

- تمكين المتعلم من اختيار أفضل الطرق التعليمية وأنسبها لتحقيق الأهداف التعليمية.

٢ - تحديد موضوع الدرس:

أ - تحديد الموضوع من خلال استخدام الترتيب الموضوعي لسير الدرس.

ب - التدرج في شرح الدرس، وتناول نقاطه بشكل متسلسل ومترابط.

٣ - تحديد مستويات التلاميذ:

أ - معرفة المعلم لقدرات تلاميذه تمكنه من توجيه الأنشطة التعليمية نحو الأفضل: إجراء الامتحانات والتجارب.

ب - معرفة المعلم لقدرات تلاميذه من خلال أمرين: شفاهة: توجيه الأسئلة الشفهية تطبيقاً: إجراء المسابقات والامتحانات والاختبارات.

٤ ـ **رسم استراتيجية الدرس:**

أ ـ تحديد خطوات الدرس: تقسيم الموضوع إلى عناصره الدقيقة التفصيلية.

ب ـ تحقيق أهداف الدرس من خلال تحديد خطواته.

٥ ـ **التقويم**[١٥]:

أ ـ معرفة قدرة التلاميذ على الوصول للنتائج المرجوة.

ب ـ معرفة قدرة المعلم وطريقته للوصول إلى تحقيق الأهداف.

جـ ـ إن تحقيق أهداف التقويم يستند إلى قدرة التلاميذ أو المتعلمين على الفهم والقدرة على الإجابة وحسن التعبير عن الفهم والاستيعاب.

٦ ـ **إمكانيات البيئة المدرسية والمحلية:**

أ ـ صلاحية المبنى المدرسي: صالح ـ مناسب ـ صحي.

ب ـ أسلوب الإدارة المدرسية: قادرة ـ متطورة ـ ملتزمة.

جـ ـ التنظيم الإداري المدرسي: عدد التلاميذ ـ مسؤولية المعلم ـ الجدول المدرسي ـ العلاقة الإدارية.

أنواع طرائق التدريس

إن الاهتمام بطريقة التدريس يوازي الاهتمام بالمادة الدراسية لتحقيق الأهداف التعليمية، وبسبب الفروق الفردية القائمة بين التلاميذ من نواحي الذكاء والقدرة على الاستيعاب، ومستوى المعرفة، فإن الجهد التعليمي مختلف، وهذا عائد إلى التباين في قدراتهم واستعداداتهم، فكان طبيعياً أن تختلف الطرائق التعليمية في مواجهة أوضاع التلاميذ وحالاتهم، والمعلم المميز الناجح في عمله هو المعلم الذي يحيط بفهمه طرائق التدريس ويحسن انتقاء المناسب منها، ولا يتمسك بطريقة واحدة. وعلى المعلم مراعاة الأمور التالية في عمله:[١٦]

أ - حسن تخطيط العمل، فكل عمل دون تخطيط فاشل.

ب - الشرح الملائم بالأسلوب الملائم، أي موافقة الكلام لمقتضى الحال.

جـ - تنظيم الشرح وإيضاحه، فصورة الدرس الواضحة تسهل على التلميذ الفهم والاستيعاب.

د - استخدام أكثر من طريقة أو أسلوب للإفهام.

أولاً ـ الطريقة الإلقائية: (١٧)

هي الطريقة التي يكون فيها صوت المعلم مسموعاً عند إلقائه أو قيامه بالتعليم، وهي تناسب التعليم الجامعي، وتتحدّد أقسامها في الأمور التالية:

المحاضرة ـ الشرح والتفسير ـ الوصف ـ القصص

(العرض الشفهي) إيضاح الغموض (وسيلة إيضاح) (سرد الوقائع).

ثانياً ـ الطريقة الاستقرائية:

هي الطريقة التي تمكن المتعلم من معرفة الأحكام والحقائق والبدء بالجزيئات للوصول إلى القاعدة العامة. وهي الطريقة الاستنباطية التي تقوم على استخدام العقل وتتخذ خطواتها في الأمور التالية:

التمهيد ـ العرض ـ الربط ـ الاستنباط ـ التطبيق.

ثالثاً ـ طريقة المشروع التعليمي: (١٨)

المشروع التعليمي مشكلة يقوم التلاميذ ببحثها مستخدمين الأساليب العلمية بما تتطلبه من أبحاث وقرارات ومقابلات وزيارات ورحلات وأدوات وأجهزة، تحت إشراف المعلم للوصول إلى حل هذه المشكلة، وهذا يتطلب بذل الجهد والنشاط والتفكير، وطريقة المشروع التعليمي تقوم على مبدأ التطبيق والممارسة العلمية والعملية، والمشاريع التعليمية كثيرة منها: بناء ملعب مدرسة ـ إنشاء حديقة مدرسية ـ إقامة معارض ـ إقامة متحف ـ إنشاء مختبر مدرسي .

وشروط المشروع التعليمي تتحدد في الأمور التالية: وضوح الغرض والهدف منه - رسم الخطة - تنفيذ المشروع - التقويم.

رابعاً - الطريقة الحوارية:[١٩]

وهي طريقة تعتمد الحوار والنقاش أسلوباً لاكتشاف الحقائق. وهي تتم عن طريق طرح الأسئلة، ليتمكن المعلم من معرفة قدرات تلاميذه ومعلوماتهم ليمكن زيادتها من جهة، وليتمكن التلاميذ من الفهم والاستيعاب ومعرفة قدراتهم ومعارفهم من جهة أخرى.

وهذه الطريقة تساعد في تهيئة فرص التفاعل أو المشاركة الإيجابية بين المعلم وتلاميذه من خلال الأسئلة والأجوبة للوصول إلى الحقائق.

خامساً - الطريقة الابتكارية:[٢٠]

وهي طريقة تشجع التلاميذ على استخدام الأساليب التي تنمي فيهم روح الابتكار أي الاختراع، ويُترك لهم مجال استغلال معلوماتهم ومهاراتهم وخبراتهم لاستخدامها في إجراء التجارب أو حل المسائل.

سادساً - الطريقة التنقيبية:[٢١]

وهي طريقة تقوم على البحث والتفتيش في الكتب والمصادر والمراجع، فتعوّد التلميذ الاعتماد على نفسه واستخدام عقله للإطلاع والتوصل إلى صحة النتائج والحلول.

إن فوائد كل طريقة وعيوبها، أو حسناتها وسيئاتها، قد تتغير وتتبدل وفقاً لعدد من الأمور التي يرجع بعضها إلى البيئة المدرسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية المحيطة بالتلاميذ، ويرجع البعض الآخر إلى وضع التلاميذ أنفسهم من نواحي قدراتهم ومعارفهم ومستوياتهم، فما يمكن أن يشار إليه على صعيد العيوب أو السيئات قد يكون ضرورة مفيدة، لذلك ينبغي حسن اختيار المعلمين لإعدادهم إعداداً يتمكنون بوساطته من حسن اختيار ما يناسب تلاميذهم من الطرق التعليمية وهذا لا يتحقق سريعاً بل لابد من

امتلاك الخبرة التعليمية الضرورية من خلال سنوات العمل، وعندئذ نطمئن إلى حسن الاختيار، وحسن العطاء، وحسن النتائج.

ثالثا ـ التقويم:

مفهوم التقويم:

من أبرز التعريفات التي أعطيت للتقويم ما يلي:

١ ـ التقويم هو تقدير مدى صلاحية أو ملاءمة شيء ما في ضوء غرض ذي صلة[٢٢].

٢ ـ التقويم هو عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار حكم على قيمة معينة.

وفي مجال التربية يعرف التقويم بأنه العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة أو الضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.[٢٣]

مفهوم القياس

١ ـ القياس عبارة عن جمع معلومات وملاحظات كمية عن الموضوع المراد قياسه[٢٤].

٢ ـ القياس هو العملية التي يتم بها تقدير شيء ما تقديراً كمياً في ضوء وحدة قياس معينة أو بالنسبة لأساس معين.[٢٥]

ومن هذين التعريفين يمكن تعريف القياس بأنه عملية تعتمد على جمع المعلومات ومن أجل تقدير الأشياء تقديزاً كمياً، واستخدام معايير معينة في هذا التقدير وذلك لاستخدام الغرام للأوزان والسنتيمتر للأبعاد.

الفرق من الناحية التربوية بين التقويم والقياس

التقويم	القياس
١ ـ الاهتمام موجه نحو الجوانب المختلفة للشخصية أو الأهداف العامة للبرنامج التعليمي والتربوي.	١ ـ الاهتمام موجه نحو تحصيل المادة الدراسية أو المهارات والقدرات الخاصة.
٢ ـ الوظائف متعددة منها: أ ـ تحديد مجال الأهداف العامة للمنهج وصياغتها ب ـ تعريف الأهداف بترجمتها إلى سلوكية يلزم تحقيقها من جانب المتعلم جـ ـ اختيار وسائل عملية صادقة يمكن الاعتماد عليها لتقويم الأهداف العامة للعملية التعليمية	٢ ـ الوظائف محدودة تتلخص في الحصول على نتائج اختبارات التحصيل، وبيان مقدار ما حصله المتعلم في محيط المادة وخاصة في تحصيل المهارات والمعرفة.

مجالات التقويم

تتسع مجالات التقويم لتشمل جميع جوانب العملية التربوية والمتمثلة في أركان العملية التربوية: وهي الطالب ـ والمعلم ـ والمنهاج ـ والبناء المدرسي والتجهيزات الضرورية من مختبرات وملاعب وغيرها. وسوف نتناول بايجاز المجالات ذات العلاقة بالطالب.

أ ـ الاستعداد للتعلم:

الاستعداد للتعلم هو مقدرة المتعلم أو قابليته لتعلم شيء ما أو اكتساب أنواع من المعلومات أو المهارات أو الكفايات بعد فترة من التدريب تعده لتعلم شيء جديد.

ب ـ الاتجاهات والميول:

الاتجاه هو حالة من الاستعداد لدى الفرد تدفعه إلى تأييد أو عدم تأييد موضوع ما أو شيء، كالاتجاه نحو التعليم المختلط أو الاتجاه نحو عمل أو حرفة معينة.

وقد عرف جليفورد الميل بأنه نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو موضوع ما أو شيء ما[٢٦].

ج ـ الذكاء (القدرة العقلية):

حظي الذكاء باهتمام كبير من قبل العاملين في مجال التربية وعلم النفس منذ مطلع القرن الحالي والذكاء قدرة افتراضية عامة تظهر في مواقف متعددة من الحياة، وتلمح من خلال سلوك الفرد وتصرفاته في المواقف المختلفة.

د ـ الشخصية:

الشخصية: هي مجموعة السمات الجسمية والنفسية والسلوكية المميزة للأفراد والتي تجعلهم متميزين عن أقرانهم. ويرى كاتل الشخصية على انها جميع ما يميز الفرد من سلوك ظاهر أو سلوك مستتر[٢٧].

هـ ـ التحصيل الدراسي:

عندما يعد المعلم اختباراً أسبوعياً أو شهرياً أو فصلياً لقياس نواتج التعلم التي تحققت لدى الطلبة ـ أو قياس مقدار ما تحقق من الأهداف التي خطط لها في موضوع معين، فإنه يعد بذلك اختباراً لقياس التحصيل. وتقويم التحصيل الدراسي هو الأكثر شيوعاً في النظام التعليمي.

و ـ المناهج والمقررات الدراسية:

والمنهج بمفهومه الحديث يشمل على جميع الخبرات التربوية التي تنظمها وتقدمها المدرسة لطلبتها وهو بهذا المعنى يتضمن المكونات التالية:

١ ـ الأهداف التربوية العامة، والأهداف التعليمية الأخرى.

٢ ـ المحتوى وتنظيمه في مقررات أو موضوعات دراسية أو بأي شكل أخر من أشكال التنظيم المستخدمة.

٣ ـ الأنشطة التعليمية المستخدمة لتطبيق المنهاج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم التي توظف لخدمة المنهاج من قبل المعلمين.

خطوات التقويم[٢٨]:

لكي تتم عملية التقويم لابد أن تمر بخطوات معينة، هذه الخطوات يمكن إجمالها في الآتي:

١ ـ تحديد أغراض التقويم:

يجب أن يحدد الغرض أو الهدف من عملية التقويم، إذ لابد لمن يقوم بعملية التقويم من غرض أو هدف يسعى إلى تحقيقه، أو معرفة شيء بخصوصه، فالتقويم أساساً لا يتم إلا لوجود حاجة ماسة أو ملحة، أو لوجود هدف يسعى المقوم إلى تحقيقه.

٢ ـ ترجمة الغرض إلى أنماط من السلوك:

الغرض الذي يرمي إليه من يقوم بعملية التقويم، يجب أن يترجم إلى أنماط من السلوك يسلكها التلميذ، كذلك عليه أن يأخذ المواقف التي يظهر فيها السلوك ليستطيع القيام بعملية التقويم على أحسن وجه، حيث يمثل هذا العنصر جانباً كبيراً في عملية التقويم.

٣ ـ تحديد وسائل التقويم:

يجب أن تحدد وسائل التقويم، بحيث تكون ملائمة لأنماط السلوك التي يسلكها التلميذ، لأنه كلما تعددت وتنوعت وسائل التقويم، كلما كانت أدق في جميع المعلومات، وكلما تعددت الوسائل كلما كانت أكثر شمولية وكلما أعطت معلومات أدق وأوفر عن التلميذ.

٤ ـ **تنفيذ التقويم:**

يجب أن يشترك في عملية التقويم كل من له صلة بالتلميذ ـ وبالهدف المراد تقويمه كالبيت والمدرسة وذلك باستخدام الوسائل التي يحددها الاختصاصيون أو المعلمون، حتى إذا تم جمع البيانات المطلوبة فإنها تصف وتفسر وتحلل في ضوء الأهداف المقومة لمعرفة عناصر القوة لتنميتها وعناصر الضعف للوصول إلى طرق علاجها.

٥ ـ **استخدام نتائج التقويم:**

في ضوء نتائج التقويم يجب العمل على تعديل جوانب النقص أو القصور كتعديل المنهج أو تغيير طرق التدريس أو تغيير أسلوب المعاملات والعلاقات الإنسانية في المدرسة لتلافي الجوانب التي تؤثر على عملية التقويم.

٦ ـ **إعادة التقويم:**

من الواجب أن تستمر عملية التقويم، ومن الخطأ والقصور تحديد وقتها كأسبوع أو شهر أو فترة دراسية، بل الواجب الاستمرار في التقويم بشتى الوسائل خاصة وأن النتائج التي يحصل عليها من يقوم بعملية التقويم تتغير بتغير الظروف.[٢٩]

لذا يجب أن تعاد عملية التقويم من فترة لأخرى، وذلك لإعطاء الصورة الصحيحة عن التلميذ ـ وتقويمه تقويماً سليماً، حيث ان كل عملية تقويم ستظهر جوانب قوة يجب العمل على تنميتها وجوانب ضعف يجب العمل على تلافيها وعلاجها.

خصائص عملية التقويم[٣٠]:

١ ـ **عملية التقويم عملية مستمرة:**

إن التقويم ليس شيئاً يأتي عقب عملية التدريس وبعد أن تكون تلك العملية قد انتهت فتتوقف لإجراء عملية التقويم، لأن عملية التقويم عملية

مستمرة وملازمة لعملية التعليم تسير جنباً لجنب مع أجزاء المنهج المدرسي كجزء لا يتجزأ من كل نشاط يقوم به التلميذ ويشترك فيه وهذا هو مفهوم التقويم في شتى مجالات الحياة وانه عملية مستمرة في التربية.

٢ - عملية التقويم عملية تعاونية:

لقد أصبح من المسلم به في أمور التربية أن صناعة المهنج بمفهومه الحديث يجب ألا تقتصر على الاختصاصيون في المادة بل هي عملية تعاونية يشترك فيها الاختصاصيون في المادة ورجال التربية والمدرسة والمشرف التربوي بل والتلميذ وولي الأمر وكل من لديه اهتمام بأمور التربية من أبناء المجتمع، كل يشترك في صناعة المنهج حسب قربه أو بعده من العملية التربوية.

٣ - عملية التقويم عملية شاملة:

فهي لا تتناول جانباً واحداً من جوانب التلميذ، بل تمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي والجسمي والاجتماعي... الخ، وهي عملية أشمل من أن تكون عملية قياس لجوانب النمو ثم رصد درجة هذا النمو، وإنما تمتد لتشمل أيضاً دراسة العوامل التي أدت إلى ضعف هذا النمو في جانب ما والبحث عن أفضل الحلول الممكنة للتخلص من عوامل هذا الضعف ولهذا يستمر التقويم ملازماً للعملية التعليمية ينتقل من التشخيص إلى وصف العلاج، والتقويم عملية شاملة بمعنى أنه يتناول شتى جوانب نمو الطفل وهذا يعد من أبعاد شمولية التقويم.

٤ - التقويم ليس هدفاً في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتحسين المنهج

إن ما يسفر عنه التقويم من نتائج يجب أن تستخدم في تحسين المنهج وتطويره، في تغيير الكتب المقررة، أو حذف بعض موضوعاتها، وإضافة موضوعات جديدة... الخ.

وظائف التقويم:

هناك العديد من الوظائف والمهام التي يضطلع بها التقويم والتي يمكن أن تتلخص فيما يلي:

١ ـ الوظيفة الأولى للتقويم هو أنه يبين للمدرسة وللقائمين عليها مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم، أو مدى قربهم منها أو بعدهم عنها.

٢ ـ معرفة المدى الذي وصل إليه الطلاب في تعلمهم وفي اكتسابهم لأنواع معينة من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط، وذلك الحكم على مدى ما أفاده الطلاب من هذه العادات والمهارات في سلوكاتهم وفي علاقاتهم بغيرهم في الحياة داخل المدرسة وخارجها[٣١].

٣ ـ للتقويم دور فعال في توجيه المعلم لطلابه بناء على ما بينهم من فروق فردية تتضح أثناء عمله معهم، وبناء على صلته بهم.

٤ ـ يساعد التقويم على تطوير المناهج بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر، وبحيث تتلاءم مع خصائص العصر وحاجات التلاميذ ومطالب نموهم ومتطلبات حياتهم الاجتماعية وذلك عندما تطور المناهج بعد الوقوف على نواحي القصور والضعف فيها[٣٢].

٥ ـ يساعد التقويم الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسارات إدارتهم المختلفة، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين معهم فيها، سواء بترقيتهم أو بمجازاتهم... أو نحو ذلك.[٣٣]

٦ ـ يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم، ومدى كفايتهم في أداء وظائفهم.

٧ ـ كذلك يساعد التقويم على قياس مدى كفاية أجهزة المدرسة ووسائلها وبيان نواحي النقص فيها[٣٤].

شروط التقويم

من الشروط التي ينبغي أن يبنى عليها التقويم ما يأتي:

١ ـ الشمول:

من الشروط التي يجب أن تتوفر في التقويم شرط الشمولية، وشمولية التقويم معناها ألا يقتصر على قياس جانب واحد فقط وتهمل بقية الجوانب، فالامتحان التقليدي مثلا لا يتوفر فيه جانب الشمول، لأنه يهمل الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية ويركز على التحصيل والمدرسة الحديثة تحاول أن تُقوم جميع هذه الجوانب بل انها تسعى إلى أن تفسح المجال أمام التلميذ لأنه ينمو بأقصى حد تؤهله له قدراته.[٣٥]

٢ ـ الاستمرارية:

ومما ترمي إليه عملية التقويم، مساعدة المدرس والطالب على معرفة ما وصل إليه من تقدم نحو تحقيق أهدافه [٣٦]، إذ أن هناك عوامل وجوانب قوة يجب تنميتها، وعوامل وجوانب ضعف يجب إزالتها أو التقليل منها على الأقل وهذا لا يتأتى إلا إذا سار التقويم جنباً إلى جنب مع التدريس، فتخصيص وقت معين للتقويم كأسبوع أو شهر لا يمكن من إصدار الحكم الصادق على التلميذ حيث أن الغرض ليس هو نجاح التلميذ أو فشله، وإنما هو تنمية نواحي القوة، وعلاج نواحي القصور والضعف لديه، وهذا لا يتحقق إلا إذا كان التقويم ملازماً للتدريس ومتمشياً معه.

٣ ـ أن يكون التقويم اقتصادياً:

فالتقويم الجيد هو الذي يبنى على أساس اقتصادي في نفقاته، فلا يكلف نفقات أكثر مما يجب، بل إنه يجب أن يكون بأقل تكلفة ممكنة، ويأخذ أقل وقت ممكن من أوقات التلميذ، فينبغي ألا يقضي التلميذ وقتاً طويلاً في الامتحانات، كما يحدث في بعض المدارس ـ حيث يخصص أسبوع أو أسبوعان لإجراء امتحانات الفترة، وكذلك الحال بالنسبة للمدرس حيث ينبغي ألا يضيع وقتاً أطول في الامتحانات وتصحيحها.

٤ ـ التعاون:

والتعاون في عملية التقويم هو الذي يجعل التقويم يعطي الصورة الحقيقية عن التلميذ وهذا يفرض على كل من المدرس والتلميذ وولي الأمر والمشرف أن يقوم بدوره، وأن يستعين بالآخرين في حالة غموض بعض الأشياء أو المواقف عليه. أو في حالة حدوث بعض المشكلات أمامه وإذا ما قام كل واحد من هؤلاء بدوره المطلوب. أدى ذلك إلى حالة من التعاون في عملية التقويم من شأنها أن تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.[٣٧]

٥ ـ الديمقراطية:

وليكون التقويم ديمقراطيا، يجب أن تتاح الفرصة للتلميذ للمشاركة فيه، أو على الأقل في رسم خطة التقويم، وتحديد الوسائل المستخدمة فيه، كذلك يجب أن يبنى التقويم على الحرية، أي حرية التفكير، بمعنى أن الأعمال التي يقوم بها التلاميذ تكون محققة لرغباتهم ومستجيبة لمطالبهم ومتمشية مع اتجاهاتهم، لأن الاختبارات التقليدية لا تترك للطالب مجالاً في هذا، والذي يقوم فيها بدور رئيس هو المعلم الذي يضع الاختبار ويحدد الوقت والوسيلة [٣٨]، وأخيراً يصدر حكمه على الطالب بالنجاح أو بالفشل[٣٩]. ومما يعزز ديمقراطية التقويم بناؤه على التعاون، ومراعاة الفردية فيه، ومراعاته للأسلوب العلمي، الذي من صفاته الصدق والثبات والموضوعية.

٦ ـ أن يقوم على أساس علمي:

قد تختلف وسائل وأساليب التقويم، ولكنها يجب أن تتفق في كونها مبنية على أساس علمي سليم. خصوصاً إذا ما كانت وسيلة التقويم هي الاختبارات التي يجب أن يتوفر فيها الصدق والثبات والموضوعية والمقدرة على التفريق بين الطلاب[٤٠].

٧ ـ ترجمة أهداف التقويم إلى أهداف سلوكية:

عملية التقويم مبنية على أهداف معينة تسعى إلى تحقيقها، ولكي تتحقق هذه الأهداف بالصورة الحسنة، يجب ترجمتها إلى أنماط معينة من السلوك يكون مرغوباً فيها وواضحة في أذهان جميع المشتركين في عملية التقويم[٤١].

أدوات التقويم

إن من أبرز أدوات التقويم ما يلي[٤٢]:

١ ـ الملاحظة.

٢ ـ قوائم الشطب.

٣ ـ مقياس العلاقات الاجتماعية.

٤ ـ مقاييس الاتجاهات.

٥ ـ الاستبيان.

٦ ـ المقابلة.

٧ ـ قوائم الميول.

٨ ـ أدوات قياس الذكاء والقدرات.

٩ ـ السجل التراكمي.

١٠ ـ سلالم التقدير.

١١ ـ السجلات الصفية.

١٢ ـ قوائم التقدير.

١٣ ـ الاختبارات.

أهداف التقويم في العملية التربوية

١ ـ تقويم المتعلم:

وذلك للحكم على قدراته واستعداداته التحصيلية في المقررات التي يدرسها، وحتى يمكن اتخاذ القرارات المختلفة التي تعينه على مواصلة التحصيل بناء على ما يحصل عليه من تقديرات ومن حيث انتقاله إلى المراحل الأعلى، وكذلك توجيهه إلى مجالات الدراسة المناسبة أو مجالات النشاط أو الهوايات المناسبة له.

٢ ـ تقويم أداء المعلم: [٤٣]

حيث يستطيع المعلم من خلال تقويمه للمتعلم أن يتعرف على مدى كفاءته في شرح المادة أو المقرر الذي يدرسه وقدرته على تمكين المتعلم من استيعاب المادة الدراسية وتوصيل المعلومات.

٣ ـ تقويم المنهاج الدراسي:

حيث يمكن المعلم ذاته خلال تدريسه للمنهاج الدراسي، ومن خلال تقويمه للمتعلمين في نهاية الفصل الدراسي أو العام، أن يتعرف على مدى مناسبة المنهاج للتدريس، وكذلك مدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها.

٤ ـ تقويم الكتب الدراسية:

وهنا أيضاً يستطيع المعلم من خلال استخدام كتب دراسية معينة كمراجع للمتعلمين ثم تقويم تحصيلهم بعد دراستهم من هذه الكتب، تقويم المادة العلمية والمعلومات ومدى بساطتها أو صعوبتها ومناسبتها للمتعلمين ولظروف التدريس.

٥ ـ تقويم طرق التدريس: [٤٤]

حيث يستطيع المعلم تدريس نفس الموضوع للمتعلمين بطرق مختلفة

(مثل الطريقة الإلقائية والمناقشة والمشروع) ثم تقويم تحصيل الطلاب بعد التدريس ومقارنة تحصيلهم باستخدام الطرق الثلاث المختلفة ثم اختيار أفضل الطرائق التي تتفق والاستعداد التحصيلي والعقلي المناسب للدارسين.

٦ ـ تقويم أداء المدرسة:

وذلك عن طريق تحليل نتائج الاختبارات والامتحانات المختلفة في مؤسسة تعليمية ومن ثم نستطيع مقارنة هذه النتائج بنتائج الاختبارات لنفس المراحل التعليمية في مدارس أخرى، أو في المنطقة التعليمية ككل أو في الوزارة عموماً. هذا بالإضافة إلى إمكانية تقويم الإدارة المدرسية والنظام الدراسي بصفة عامة.

أنواع التقويم (٤٥)

يمكن للتقويم أن يأخذ شكلين هما التقويم التكويني أو البنائي، والتقويم التجمعي أو الختامي.

أولاً: التقويم التكويني:

وهو عملية تقويمية منظمة في أثناء التدريس وخلال الفصل الدراسي، وغرضها الوقوف على نقاط الضعف في التدريس ومعالجتها، ولذلك فإن التقويم التكويني يحقق عدداً من الفوائد هي: ـ

١ ـ تعديل طرق التدريس من قبل المعلم لتلائم مستوى الطلاب.

٢ ـ اكتشاف نقاط الضعف عند الطلاب في وقت مبكر واقتراح الأساليب المناسبة للتغلب عليها كحصص التقوية والتعمق.

٣ ـ تزويد كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة.

٤ ـ تشجيع نشاط الطلاب وتعزيزه.

٥ ـ دعوة المعلم إلىٰ تحديد أهداف الدرس مسبقاً لمساعدته على النجاح في تقويمه.

ومن الأدوات التي تستخدم في التقويم التكويني ما يلي: -

أ - الواجبات البيتية، والتي يجب أن تكون مناسبة لقدرات المتعلم.

ب - الأسئلة التقويمية التي يطرحها المعلم في أثناء الحصة.

جـ - الأبحاث والتقارير القصيرة.

د - حل التمارين.

هـ - اختبارات المحك.

ثانياً: التقويم التجميعي:

ويطلق عليه التقويم الختامي أو النهائي وهو عملية تقويمية منظمة تحدث في نهاية التدريس وعادة ما تكون في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية المرحلة الدراسية وغرضها الوصول إلى نتائج تحدد رسوب أو نجاح المتعلمين ولذلك فإن التقويم التجميعي يحقق عدداً من الفوائد وهي:

١ - تحديد الرسوب والنجاح والإكمال.

٢ - تحديد أسس الانتقال إلى صف أعلى.

٣ - تشعيب المتعلمين إلى فروع التخصص المختلفة.

٤ - تحديد علامات المتعلم.

٥ - تقويم عمل المعلمين وفعاليات المدارس والمناهج التعليمية.

٦ - إعطاء الشهادات والإجازات العلمية:

أدوات التقويم الختامي:

تستخدم من أجل التقويم الختامي الاختبارات التحصيلية بكافة أنواعها الموضوعية والمقالية والشفوية والأدائية والاختبارات المعيارية.

مراجع الفصل الخامس

١ - إبراهيم عصمت مطاوع، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ١٩٧٤ من المقدمة، وأنظر أيضاً عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، سعد مرسي أحمد: المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط٤/ ١٩٧٤.ص ١٢٨ .

٢ - ماجدة السيد عبيد، تصميم وانتاج الوسائل التعليمية، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، ط١، ٢٠٠١، ص ٣٤ ـ٤٧.

٣ - ماجدة السيد عبيد، مرجع سابق ص ٥٣ ـ٥٥.

٤ - المرجع السابق، ص ٦٤ـ٦٥.

٥ - إبراهيم عصمت مطاوع، مرجع سابق.

٦ - محمد عبد العليم مرسي، المعلم، المناهج وطرق التدريس دار الإبداع الثقافي للنشر والتوزيع، ١٩٩٥، ص ١٧٩.

٧ - محمد رضا البغدادي، أحمد عصام الصفدي، تكنولوجيا التعليم والإعلام مكتبة الفلاح، الكويت، ١٤٠٠هـ، ص ٥٦.

٨ - عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص ١٤٣.

٩ - محمد عبد العليم مرسي، مرجع سابق، ص ١٧٩.

١٠ - سمير محمد كبريت، منهاج المعلم والإدارة التربوية، دار النهضة، بيروت، ط ١، ١٩٩٨ - ص ٣٤ ـ٣٥.

١١ - المرجع السابق ، ص٣٦.

١٢ - سامي سلطي عريفج، مدخل إلى التربية، عمان، دار الفكر - ٢٠٠٠م، ص ٢٣٧.

١٣ - سامي سلطي عريفج، مرجع سابق، ص ٢٣٨.

١٤ - علي أحمد مذكور، مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها - القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٨، ص ٢٢٨.

١٥ ـ علي أحمد مذكور، مرجع سابق، ص ٢٢٩.
١٦ ـ صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، التربية وطرق التدريس، ط٦، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٣، ص ٢٤٥.
١٧ ـ سليمان عبيدات، أساسيات تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية، عمان ١٩٨٥، ص ١٢٧.
١٨ ـ سليمان عبيدات، مرجع سابق، ص١٢٨.
١٩ ـ سامي سلطي عريفج، مرجع سابق، ص ٢٤٧.
٢٠ ـ سمير كبريت، مرجع سابق، ص ٤٥ـ٤٦.
٢١ ـ المرجع السابق ص٤٧ ـ٤٨.
٢٢ ـ عمر الشيخ، طرق التقويم وأدواته، منشورات معهد التربية، بيروت، اونروا، يونسكو، ١٩٧٥، ص١.
٢٣ ـ حلمي الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص ١٨٦.
٢٤ ـ رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٧، ص١٠.
٢٥ ـ نعيم الرفاعي، التقويم والقياس في التربية، دمشق، المطبعة التعاونية، ١٩٨٢، ص ١٥.
٢٦ ـ فخري رشيد خضر، التقويم التربوي، دار القلم، دبي، ١٩٨٧، ص ٧١.
٢٧ ـ فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص ٦٤.
٢٨ ـ أحمد الطبيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، ط١، ١٩٩٩، ص ٣٨ـ٤٠.
٢٩ ـ فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٧، ص٣٠٠.
٣٠ ـ سعيد محمد بامشموش، التقويم التربوي، الرياض، ط٢، ١٩٨٥، ص ١٢ـ٧.

٣١ ـ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج، أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها، مكتبة مصر، ط٥، القاهرة.
٣٢ ـ الدمرداش عبد المجيد سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت ط٣، ١٩٨١، ص١١٩.
٣٣ ـ فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان، التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، ط٣، ١٩٧٩، ص٢٣.
٣٤ ـ وهيب سمعان، رشدي لبيب، دراسات في المناهج، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة، ط٤، ١٩٧٢.
٣٥ ـ أبو الفتوح رضوان واخرون، المدرسة في المدرسه، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٣، ص٢٧٠.
٣٦ ـ المرجع السابق، ص ٢٧١.
٣٧ ـ الدمرداش سرحان، مرجع سابق، ص١٤٨.
٣٨ ـ المرجع السابق، ص١٤٧.
٣٩ ـ عبد اللطيف إبراهيم، مرجع سابق، ص٦١١.
٤٠ ـ فرنسيس عبد النور، مرجع سابق، ص ٣٠٦.
٤١ ـ المرجع السابق، ص ٣٠٧.
٤٢ ـ نادر الزيود وهشام عليان، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ط٢، ١٩٩٨، ص٢٩.
٤٣ ـ سليمان عبيدات، القياس والتقويم التربوي، جمعية عمال المطابع، ١٩٨٨، ص٦٥ـ٦٦.
٤٤ ـ المرجع السابق، ص ٦٦ـ٦٧.
٤٥ ـ عزيز سمارة وأخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الفكر والتوزيع، عمان، ١٩٨٩، ص٢٣ ـ ٢٤.

الفصل السادس

الأصول التاريخية للتربية

مقدمة:

يعني مفهوم تاريخ التربية معالجة التربية من منظور تاريخي، أي أنه تاريخ حركات المجتمعات البشرية وأنشطتها في مجال التربية والتعليم في العصور المختلفة، وبهذا يختص تاريخ التربية بالتاريخ لقطاع متميز من قطاعات الثقافة الإنسانية، هو قطاع التربية[1]، لذلك ينظر إليه بعضهم على أنه موضوع مستقل بذاته، إلا أنه من ناحية أخرى يعد جزءاً من التاريخ العام مثله مثل التاريخ السياسي والاقتصادي والثقافي، ونؤكد أن تاريخ التربية هو جزء مهم وأساسي من موضوع التربية بشكل عام، ولا يمكن دراسة التربية بدونه، وتنبع أهمية تاريخ التربية من أسباب عدة أهمها[2]:

١ ـ أن معرفة تطور الفكر التربوي مدخل لازم لكل من أراد أن يفهم النظريات والاتجاهات والنظم التربوية في الوقت الحاضر، فهذه النظريات والاتجاهات والنظم لم تأت من فراغ، وإنما هي وليدة مخاض تاريخي طويل، وتجربة إنسانية بعيدة الجذور. لذلك نستطيع القول بأن التربية الحديثة لا تنطلق من ذاتها، وإنما تنطلق من التربية القديمة.

٢ ـ الأهمية الحضارية، وتأتي هذه الأهمية من دراسة حضارات الشعوب والأمم الأخرى، والتعرف على جوانبها المختلفة. إذ إن تاريخ التربية يساعد العملية التربوية في معرفة ما ورثته الأمة عن الماضي، وما أعدته للحاضر، وكيف تخطط للمستقبل.

٣ ـ الأهمية النفعية التي تتمثل في الدروس المستخلصة والمستفادة من

دراسة تاريخ التربية. وبمعنى آخر ضرورة الإفادة من دروس الماضي لبناء الحاضر والمستقبل. ويمكن القول إن نجاح الثورة التربوية التي نشهدها اليوم في تحقيقها لمقاصدها وأهدافها لا يتأتى إلا عن طريق دراسة تاريخ التربية، وفهم المفاهيم التربوية التي كانت متبعة في الماضي، والإفادة من نتائجها والاتعاظ بها.

٤ - مواجهة المشكلات التربوية المختلفة، فكثير من مشكلاتنا التربوية المعاصرة لا يمكن فهمها إلا في ضوء دراسة العوامل والقوى التي أثرت فيها في الماضي.

التربية في المجتمعات البدائية:

المجتمعات البدائية هي مجتمعات غير متحضرة تتصف بالتماسك والتعاون والتجانس وبالعزلة عن غيرها، يشترك أفرادها بالمعرفة والاهتمامات والاتجاهات والأفكار نفسها. كما تتميز هذه المجتمعات ببساطة الحياة وقلة متطلباتها، وهي لا تتعدى تأمين الحاجات الجسمية من مأكل ومأوى والأمن من الأعداء وعالم الأرواح. ولذلك فإن أهم ما اتصفت به التربية في المجتمعات البدائية هو أن يقلد الصغار عادات مجتمعهم ونظام حياة الكبار فيه، وتكون بطريقة أشبه إلى العبودية، ولكن بطريقة آلية وتدريجية، حيث كان يسودها اللين والبساطة والسهولة، ولا يتعرض فيها الناشئة إلى العقاب أو الضرب في تربيتهم، ويمكن تلخيص خصائص التربية في المجتمعات البدائية فيما يأتي[٣]:

١ - كانت متدرجة ومرحلية بمعنى أن الطفل يتدرب على شيء معين في سن أو مرحلة معينة، ثم يتدرب على شيء آخر في العمر، فمثلا يكون الرعي وجمع الأكل قبل الفروسية وتعلم شؤون الحرب.

٢ - كانت تقوم على المحاكاة والتقليد، فلا مناهج ولا مؤسسات تعليمية تتكفل بالتدريب والتعليم موجودة في المجتمعات البدائية.

٣ - تميزت التربية هنا بالتوزيع أي أن المجتمع بكامله يقوم بالعملية التربوية نظراً لعدم وجود مؤسسات تربوية مسؤولة. وكانت التربية تتخذ أشكالا وصوراً عديدة فهناك الطقوس التي تلي الولادة مباشرة، ثم تتبعها طقوس تتم في طور البلوغ لإعداد الفرد ودمجه بحياة مجتمعه بشكل كامل، وذلك تحت إشراف شيوخ القبائل، ثم التدرب بعد ذلك على شؤون حياة القبيلة أو المجتمع، مثل الشؤون الحربية أو الاجتماعية وغيرها.

٤ - كانت التربية تتم على أسلوبين عملي ونظري، فالجانب العملي يتعلق بالأمور المرتبطة بتنمية الناحية الجسدية، مثل المأكل والملبس والمأوى، وعلى بعض التدريبات المهنية البسيطة اللازمة للعيش. أما الجانب النظري فيتعلق بأمور إقامة الحفلات والطقوس العقائدية، وأنشطة العبادات التي تغطي جانب الأمن والطمأنينة لدى الإنسان البدائي، وكان يقوم بهذا الجانب الكاهن أو شيخ القبيلة أو السحرة فيها.

التربية في العصور القديمة

أولاً: التربية الهندية:

كانت التربية الهندية تخضع لمدى إخلاص الفرد لنظام الطبقات، وكان الفرد معدوم الشخصية الذاتية، مسلوب الحرية، ولا يحسب حساب لميوله ورغباته وقدراته الفردية، فمكانه في المجتمع يحدد بالوراثة أو الولادة، وليس بحكم الذكاء أو القدرات، وعلى الفرد أن يقلد رجل الدين الهندي المتمثل بالكاهن، ويتخلى عن ذاته ويغنيها ويتقمص شخصيته، وتعني الاندماج أو الذوبان في النيرفانا أي الروح الكلية العليا للعالم، وبهذا يكون الفرد في ظل هذه التربية عبداً مضاعفاً، مرة بحكم انتمائه الطبقي، ومرة بفعل هذه الصوفية بينه وبين الذات الإلهية التي كانت تمتص كل نشاط فعلي[٤].

ويقوم المجتمع الهندي على نظام الطبقات والتميز العنصري، ويتكون من:

١ ـ **البراهمة:** وهم أعلى طبقة ويمثلون رجال الدين ويتحكمون في كل أمور الحياة، وسميت البراهماتية نسبة إلى براهمان التي تعني الكينونة أو الوجود.

٢ ـ **الشانزية:** ولهم شؤون الحكومة والجيش والحرب.

٣ ـ **الويشية:** ولهم شؤون التجارة والزراعة والمهن.

٤ ـ **الشودية:** وهم خليط ويمثلون معظم السكان الأصليين، ولهم الأعمال الوظيفية فيعملون كخدم وعمال للطبقات الثلاث السابقة.

٥ ـ **الباريا أو البنشامية:** وهي طبقة المنبوذين ويعيشون في مجتمعات منبوذة منعزلة.

وهذا النظام أبدى يحدد وضع الإنسان بحكم مولده، ولا يجوز لرفيع أن يجالس أو يعامل من هو أقل منه، وكان مجرد لمس المنبوذين نجاسة يجب التطهر منها[٥].

خصائص التربية الهندية[٦]:

١ ـ لم تخضع التربية أو التعليم للدولة أو لنظام تعليمي يسيطر عليه أو يتولى تنظيم شؤونه، بل كان الكهنة هم من يتولى ذلك، حيث انعكس النظام الطبقي والديني على أهداف التربية في المجتمع الهندي القديم.

٢ ـ تعد الفرد للحياة الآخرة المستقبلية أكثر من الحياة الدنيا أو المحافظة على نظام الطبقات.

٣ ـ تتبع نظام مجانية التعليم، فلم تكن هناك نفقات أو رسوم دراسية مفروضة باعتبار ذلك مخالفة دينية وضد السماء.

ثانياً: التربية الصينية[٧]:

يمكن أن تعد التربية الصينية النموذج الواضح للتربية الشرقية عامة،

فهي تمثل في شكل بين خصائص التربية الشرقية، هذه التربية التي تتصف بروح المحافظة وتهدف إلى أن تجمع في الفرد حياة الماضي، وأن تنشئه على عادات فكرية وعملية كالعادات الماضية، دون أن تقصد أي ملكة أو تغيير أي عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة.

تعد الحضارة الصينية من أقدم الحضارات الإنسانية، ورغم ذلك فهي حضارة محافظة، تتصف بالرقابة والجمود، وهذا ما يميز المجتمع الصيني عبر تاريخه الطويل. فكل شيء لديه محدد بالتقاليد الموروثة، مما انعكس على التربية الصينية ذاتها، التي اتصفت بالمميزات التالية:

١ - تقليدية محافظة تهدف إلى ربط الفرد بحياة الماضي، وبذلك تعد النموذج الواضح للتربية الشرقية عامة.

٢ - تهدف إلى تدريب الفرد على سلوك طريق الواجب، وخدمة النظام القائم، وإعداد الموظفين للدولة، التعليم آلي وصوري يهتم بإكساب المتعلم مهارات وعادات آلية منظمة ومعروفة تعتمد الحفظ غيباً.

٣ - تهتم بالمظهر واللباقة في العمل أكثر من العناية بتكوين الخلق العميق والحقيقي لدى المتعلم. لا مجال لحرية الفكر والاستقلالية، حتى وصلت بالفرد إلى الخضوع والعبودية، مع أنه لم يكن للصين ديانة رسمية.

مراحل الدراسة الصينية:

قسمت مراحل الدراسة عند الصينيين إلى ثلاثة مراحل:

١ - **مرحلة التعليم الأولي:** وفيها يدرس المتعلم رموز اللغة الصينية ويحفظ أشكالها، كما يحفظ الكتب الدينية المقدسة التسعة والكتب الأربعة والأدبيات الخمسة التي تحوي شرائع (كونفوشيوس) عند بلوغ المتعلم السادسة عشرة من عمره.

٢ - **مرحلة التعليم الثانوي:** يتعلم فيها الكتابات الفلسفية والدينية

والاجتماعية السابقة، عن طريق الشرح والتفسير والتحليل، إلى جانب دراسة التاريخ الصيني والقانون والشؤون المالية والزراعية والحربية.

٣ ـ **مرحلة التعليم العالي:** يتمرن المتعلمون على كتابة المقالات والرسائل، استعداداً لدخول الامتحان العام نهاية هذه المرحلة، ويتم في مدارس عالية، أو في كليات وأكاديميات خاصة أو حكومية في المدن الكبرى.

ثالثاً: التربية المصرية:

تعتبر حضارة مصر القديمة من أقدم الحضارات التي ظهرت في الشرق كحضارة الصينيين والأشوريين والفرس، وأثرت الحضارة المصرية في الحضارة اليونانية التي تعتبر أعرق الحضارات الأوروبية على يد فلاسفة اليونان الذين رحلوا إلى مصر أمثال فيثاغورث وأفلاطون، وأثرت في الحضارة الرومانية، خاصة في الجانب الديني والآلهة.

وأهم عناصر الثقافة المصرية الدين، فعبدوا كثيراً من الآلهة، ثم تطورت تعدد الآلهة حتى توحدت في عبادة إله واحد هو إله الشمس(٨).

الدين:

يؤمن قدماء المصريين بالبعث بعد الموت وبخلود الروح، ويعتقدون أن الأرواح تعود وتسكن الأجساد لهذا استخدموا التحنيط، وبنوا الأهرام ليحفظوا فيها جثث ملوكهم(٩).

طبقات المجتمع:

تكوّن المجتمع المصري القديم من أربع طبقات، ولكنها ليست كما في الهند، بل كانت مفتوحة إلا من الانتساب لأسرة الفرعون.

١ ـ الفرعون الإله وعائلته.

٢ ـ الطبقة الثانية الكهنة ولهم السلطة على الفراعنة والشعب ويستأثرون بالعلم والحكم، ويستخدمون اللغة الهيروغليفية، وتضم هذه الطبقة أيضاً العرافون والكتاب ورجال الفن والعلم من أطباء ومهندسين.

٣ ـ الطبقة الثالثة وهم النبلاء المحاربون.

٤ ـ الطبقة الرابعة وتضم الشعب الذي ينقسم إلى عدة طوائف وهم الفلاحون والصناع والتجار والرعاة وصانعو السفن[١٠].

التربية:

اهتم المصريون بالتربية ورأوا أن المعرفة وسيلة لبلوغ الثروة والمجد، والجاهل عندهم أشبه بالحيوان لذا اهتموا بالإكثار من المدارس والمعلمون جميعهم تقريبا من الكهنة، والهدف من ذلك الإبقاء على سيطرة الكهنة وسلطان الطبقات العليا وإخضاع الطبقات الدنيا لها.

مستويات التعليم:

١ ـ المدارس الأولية:

كانت المدرسة تسمى «بيت التعليم» ومنهج الدراسة فيها الدين وآداب السلوك والقراءة والكتابة والحساب والسباحة والرياضة البدنية.

وفي المدن الكبرى كانت توجد ما نسميه اليوم المدارس الابتدائية العليا، ويتم فيها تعلم كتابة الحروف والرسم والمحاسبة والإنشاء الأدبي والجغرافيا، ويتم الانتقال من المدرسة الأولية إلى المدرسة العليا بعد امتحان يؤديه الطالب.

٢ ـ التعليم العالي:

يغلب عليه الدراسة الفنية والمهنية، وكان الأدب يدرس لغاية عملية وهي اكتساب الصيغ اللغوية والقدرة على التعبير ليتمكن المتعلم من كتابة

النصوص القانونية والتجارية كتابة سليمة، والتعليم في مصر القديمة كان يميل إلى التخصص، فكل من الكتاب والمهندسين والبنائين والأطباء والكهنة يتلقى تعليماً وإعداداً مناسباً لمهنته المقبلة، فالكتاب كانوا يدرسون ثلاثة أنواع من الخطوط، الخط الشعبي والخط الهيراطي، والخط الهيروغليفي والمحاسبة والرسم والدين، ويصل الكتاب إلى أرفع المراكز في البلاد، ومهمتهم تسجيل العقود التجارية وكتابة محاضر الاحتفالات واستنساخ كتاب «طقوس الأموات»[١١].

والمهندسون والبناءون يدرسون الهندسة وعلم الميكانيكا وعلم الحياة وعلم الفلك، والأطباء كانوا يدرسون دراسات عميقة، ولا يسمح لهم بممارسة مهنة الطب قبل أن يقدموا أدلة على معرفتهم وكفاءتهم. ويختص بعضهم بالتحنيط فقط، ومازال سر تحضير المومياء يثير الإعجاب، أما المحاربون فيحصلون على ثقافة أولية ومعلومات حول المهنة، وكل فرقة عسكرية بها فرقة موسيقية.

التربية في المجتمعات الغربية القديمة

أولاً: التربية اليونانية

اليونان شبه جزيرة تقع على حافة العالم الغربي متوسطة بين الشرق والغرب، ومتداخلة في البحر المتوسط بمناخه المعتدل، وحيويته الفائقة.

تميز اليونانيون عن سواهم من الأمم الشرقية القديمة باحترامهم للعقل من جهة، وبنظمهم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والفلسفية من جهة أخرى، كما تميزت التربية لديهم بروح التجديد والابتكار وروح الحرية الفردية. فقد أعطى اليونانيون المجال الواسع لنمو الشخصية الفردية في جميع جوانبها السياسية والخلقية والعلمية والفنية، وان هدف التربية لديهم الوصول بالإنسان إلى الحياة السعيدة الهانئة، وكان تحقيق الانسجام بين الكمال الروحي للفرد وكماله الجسدي مثلهم الأعلى[١٢].

ومن المعلوم أن ظهور مجموعة من المفكرين والفلاسفة مثل سقراط وأفلاطون وأرسطو قد عزز تميز التربية اليونانية عن غيرها. وقد كانت كل من أثينا وأسبارطة تمثل نظاما تربوياً مختلفاً جوهرياً عن الآخر.

التربية الأثينية:

موقع أثينا الجغرافي على ساحل البحر الأبيض المتوسط منح لها فرصة الاتصال والانفتاح على المدن والحضارات الأخرى، كما تميز نظام الحكم فيها بأنه نظام ديمقراطي يتيح للفرد فرصة الحياة في إطار الحرية الكاملة، مما انعكس بدوره على طبيعة التربية في هذه المدينة، إذ اتصفت التربية بأنها تربية حرة. بالإضافة إلى هذا كانت هناك سمات أخرى مهمة للتربية الأثينية(١٣)، منها ما يلي:

١ ـ اهتمامها بالتربية الروحية والجسدية معاً مع شيء من الرجحان للتربية الروحية.

٢ ـ اهتمامها بفردية الإنسان وقدراته العقلية وضرورة تنميتها.

٣ ـ تأكيدها على مكانة الفرد في الدولة وضرورة اهتمام الدولة بالفرد.

٤ ـ مناداتها بضرورة إشراف الدولة على التربية.

٥ ـ مناداتها بضرورة قيام التربية بتطوير المجتمع وتحسينه (أفلاطون).

٦ ـ مناداتها بإلزامية التعليم لجميع الناس وضرورة تعليم البنات.

٧ ـ توافر مؤسسات تربوية خاصة بها، لها أهدافها ومناهجها وأساليبها في التربية.

وقد أدى ظهور مجموعة من المفكرين والفلاسفة اليونانيين في مدينة أثينا مثل سقراط وأفلاطون وأرسطو إلى تطور الفكر التربوي اليوناني آنذاك،

فسقراط مثلا (٤٧٠ ـ ٣٩٩ ق.م) آمن بأن الفضيلة لا تكون إلا بالعلم، واعتقد بأن التربية هي الوسيلة التي تحقق الخير والسعادة والمجتمع الأفضل، وقد تميز بأسلوبه الاستقرائي الذي يرتكز على الحوار، وهذا ما تنادي باعتماده التربية المعاصرة.

أما أفلاطون (٤٢٧ ـ ٣٤٧ ق.م) المفكر والفيلسوف الأثيني فقد أورد أفكاره المهمة حول تحقيق العدالة في مدينة مثالية في كتابه «الجمهورية». ورأى أن التربية هي عملية تدريب للأخلاق لدى الأفراد حتى ينمو لديهم الشعور بروح الجماعة والولاء للدولة، والتفكير المستقل المبدع.

وقد وضع أفلاطون نظاماً تربوياً مكوّناً من خمس مراحل يتم من خلاله تدريب المتعلمين، وأكد أيضا على أهمية اللعب في التربية وبخاصة في المراحل الأولى من حياة الطفل، كما أولى التربية الأخلاقية عناية خاصة، بالإضافة إلى مناداته بإلزامية التعليم وضرورة تعليم البنات، وأهمية استغلال أوقات الفراغ بالأنشطة الترويحية، مثل الرياضة والموسيقى، وبذلك يمكن القول إن كثيراً من آراء أفلاطون التربوية تتوافق إلى درجة كبيرة مع الاتجاهات المعاصرة.

وبخصوص أرسطو (٣٨٤ ـ ٣٢٢ ق.م)، فقد آمن بوجود عالم مثالي وعالم واقعي، وأن العالم المثالي أسمى وأهم من العالم الواقعي. وقد عُرف أرسطو بأنه فيلسوف واقعي النظرة تجريبي النزعة، وقد أورد آراءه في كتابه «السياسات». ومن أهم آرائه في التربية أنها تهدف إلى تحقيق السعادة وللوصول إلى ذلك لا بد من الاهتمام بالتربية الجسمية والخلقية والعقلية لدى الأفراد، لذلك أولى التربية الجسمية والخلقية والعقلية الاهتمام البالغ(١٤).

التربية في إسبارطة:

تختلف التربية في إسبارطة عن التربية الأثينية، إذ تمحورت حول الاهتمام بالتربية الجسدية دون التربية الروحية، ويمكن القول إن التربية في

إسبارطة كانت أشبه بتربية عسكرية حازمة تهدف إلى بناء الفرد الشجاع القوي جسمياً، القادر على الدفاع عن إسبارطة والتضحية من أجلها. لذلك كانت القوة الجسدية والقدرة الحربية هي الخصال المفضلة لدى الإسبارطيين، وقد أدت هذه التربية التي قد تسمى بالتربية الجماعية إلى الجهل وغلظة الطباع والقسوة والخشونة لديهم(١٥).

ثانياً : التربية الرومانية:

تأثرت الحضارة الرومانية بالحضارة اليونانية بحكم القرب وعلاقات الجوار، مما جعلها تتبع نمط التربية اليونانية، وإن كانت أكثر تأثيرا وتطبيقا لنمط التربية الإسبرطية، ولكن بعد انتصار الإمبراطورية الرومانية على مقدونيا أصبحت قوة كبرى في الفترة (٣٠٠ ـ ١٤٦ق.م)، فزاد تأثُّر الرومان باليونان، وصارت الإمبراطورية الرومانية نقطة انصهار الشعوب والثقافات رغم اعتبار التاريخ الروماني امتداداً للتاريخ اليوناني، مع الاختلاف بين طابع الشعبين، حيث كان اليونانيون مفكرين، أكثر ميلاً للفلسفة والأدب، بينما كان الرومانيون عمليين نفعيين وأكثر ميلاً للفن والطرق العملية، وإذا كان اليونانيون قد عرفوا كيف يفكرون، فإن الرومانيين عرفوا كيف يحكمون(١٦)، فأولئك برعوا في المعرفة والعلوم، وهؤلاء برعوا في الحكم والإدارة والقانون.

وفي سنة (١٦٤ ق.م) سقطت اليونان بيد الرومان، وتمكنوا من بسط سيطرتهم عليها عسكرياً، غير أن الثقافة اليونانية بسطت سيطرتها على الثقافة الرومانية، رغم محاولات قادة روما ومفكريها تمييز ثقافتهم، إلا أنها استسلمت لها، وبالتالي أصبحت الثقافة الرومانية في عهودها الأخيرة مظهراً من مظاهر الثقافة اليونانية، وإن كانت في بداية عهدها قد تميزت بأفكار وأهداف نابعة من مظاهر الحياة الرومانية، التي اقترنت بالحياة العملية المادية، ومدى نفعها للإنسان.

اتصف الرومان بالحياة العملية، تمثل ذلك في تشييد المباني العامة والإدارات الحكومية والعسكرية المتقنة وبناء الطرق والقنوات، وغير ذلك من الجوانب الفنية والهندسية، هذه الروح العملية جعلتهم يهتمون بالنتائج المحسوسة الملموسة، أكثر من اهتمامهم بالنظريات وحياة التأمل، أي أن نظرتهم النفعية المادية جعلتهم يحكمون على قيم الأشياء بفائدتها، وبما لها من أثر بعكس اليونانيين الذين كانوا يميلون إلى قياس الأشياء بمقياس العقل والقيم النهائية[١٧].

أما أهم الآراء والأفكار التربوية عندهم فكانت:

١ ـ تكوين جماعات أو أجيال مدربة على فنون الحرب والقتال والاهتمام بتنمية أجسامهم وتقويتها عن طريق الرياضة:

٢ ـ البلاغة في الخطابة والفصاحة في البيان والإقناع.

٣ ـ إعداد النشء لمعرفة واجبات حياتهم العملية وفهمها.

٤ ـ الاهتمام بالنواحي المهنية والإعداد المهني والاستعداد للحرب.

٥ ـ تكوين الجندي الصالح ثم المواطن الصالح.

ومن أهم أعلام التربية الرومانية[١٨]:

أ ـ كاتو (٢٢٤ ـ ١٤٩ ق.م): الذي أظهر في البداية معارضة للتربية والثقافة اليونانية ولكنه تراجع فيما بعد وقبلها.

ب ـ شيشرون: (١٠٦ ـ ٤٣ ق.م) الذي كان لمعرفته بالثقافتين الرومانية واليونانية أثرها البالغ في مفهومه للتربية، وآرائه التربوية التي جمعت بين النظريات الفلسفية وآراء الرومان العملية، وبحسب رأيه فإن نتائج التربية الجيدة هو الخطيب الحقيقي، ورأى أن يربي الخطيب تربية حرة واسعة كأساس لنجاحه، ويأتي هنا دوز التربية في تنمية مواهب الخطيب وقد أكد أيضاً على أن التعليم الابتدائي هو مسؤولية الوالدين.

ج - كونيتاليان (٣٥ ـ ٩٥ ق.م) الذي يعد شيخ المربين الرومان، وكان خطيباً حاذقاً، وكانت أفكاره وإرشاداته التربوية تمتاز بقابليتها للتطبيق العملي من قبل المدرسين. وكان الهدف العام للتربية عنده هو إعداد المواطن الصالح الذي يستطيع تحمل أعباء الحياة العملية. وقد عارض ضرب الأطفال، واعترف بوجود الفروق الفردية بينهم، وطالب بأن تكون الدروس مصدراً للسرور، وضرورة تقديم المكافآت والجوائز لهم على حسن أدائهم، وطالب أيضاً بحسن اختيار المعلمين حسب مؤهلاتهم، واعتبر أن التعليم يبدأ بسن الثالثة أو الرابعة.

ثالثاً: التربية العربية ما قبل الإسلام:

يطلق لفظ العرب على قوم من أصل عربي وتجمعهم اللغة العربية، كانت مساكنهم في جزيرة العرب وهي أرض عربية، تمتد من بحر القلزم إلى بحر البصرة، ومن أقصى حجر باليمن إلى أوائل بلاد الشام(١٩). وينقسمون إلى بدو وحضر، وأما البدو فهم سكان الخيام ينتقلون مع الأنعام طلباً للماء والكلأ. وأما الحضر كالغساسنة والمناذرة في بلاد العرب، وكالعمالقة في العراق، فكان لهم ملوك يحكمونهم، وفتحوا البلاد وكانت لهم قوانين وشرائع وعلوم وفنون مدونة ومدارس يتعلمون فيها.

ومن حيث العصبية القبلية، كان العرب ينقسمون إلى عرب الجنوب، وهؤلاء كانوا أكثر حضارة واشتهروا بالزخرفة والنقش، وكانت لهم حياة اجتماعية وسياسية. وعرب الشمال وهؤلاء لم يتركوا لنا شيئا مكتوبا، وأما عرب وسط الجزيرة في الحجاز فإنه يستدل على أنه كانت لهم حضارة ودرجة لا بأس بها من الرقي حسب معايير ذلك العصر، بالإضافة إلى خصب الأرض ومنتوجاتها الكثيرة. وكان عند العرب عادات وأخلاق أصيلة، وأخرى غير مقبولة، حسب معاييرنا الحالية، مثل وأد البنات الذي حرم بمجيء الإسلام(٢٠).

ومن العلوم التي اشتهروا بها في المدن: علم الفلك، وري الأراضي، وعلوم الهندسة، وعمارة المدن، والحساب والطب، والبيطرة والزراعة والآداب، وكانوا يركزون على النواحي العملية والخبرة، ولكن تلك العلوم كانت تمتزج بالكثير من الخرافات. أما عرب البادية فكانوا أميين، ولكن كان عندهم جملة من الفنون اكتسبوها بالممارسة وتناقلوها بالرواية مثل الشعر والخطابة وعلم النجوم والأنساب والأخبار ووصف الأرض وعلم الفراسة، والطب وغيرها.

ولم يعرف عرب البادية معاهد للتعليم لبساطة حياتهم، ولكن كان لهم مجالس للآداب والشعر وتبادل الأخبار يسمونها الأندية. أما الحضر فكان لهم خطط وطرائف مألوفة ولكنها كانت لا تبتعد عن الحفظ والتكرار والتقليد، وكانوا يستعملون في الكتابة ألواحاً من الطين مما يثبت معرفتهم بالكتابة.

وتدل الدراسات على أن العرب بدواً وحضراً عرفوا «الكتاتيب» وكانت لهم أسواق ومجالس أدب، يجتمعون في مواسم معينة فيبيعون ويشترون وينشدون الشعر ويلقون الخطب. ومن أشهر ما تركوه من الشعر «المعلقات العشر» وغيرها من روائع الأدب ومن أشهر أسواقهم: عكاظ، ومجنة، وذو المجاز[٢١].

التربية في العصور الوسطى:

اختلف في تحديد فترة العصور الوسطى بين المؤرخين، فمنهم من يقول إن العصور الوسطى تمتد من القرن الخامس الميلادي وحتى القرن الخامس عشر الميلادي، وبالتحديد من عام ٤٧٦م، وحتى عام ١٤٥٣، حينما سقطت القسطنطينية على يد العثمانيين، ومنهم ذوو الاتجاه الجديد الذي يقول إن العصور الوسطى هي القرون الأربعة التي سبقت النهضة الأوروبية على أن تعتبر الفترة الواقعة بين القرنين الخامس والحادي عشر فترة انتقالية بين العصور القديمة والعصور الوسطى[٢٢].

وقد تميزت العصور الوسطى بعدة مظاهر كان لها دور كبير على التربية خلال هذه الفترة التاريخية. ومن هذه المظاهر ما يأتي:

١ـ البابوية:

جاءت البابوية نتيجة انقسام الإمبراطورية الرومانية في أواخر عهدها إلى شرقية وغربية، حيث تسلمت الإمبراطورية الشرقية الزعامة الدينية والدنيوية، وتسلمت الإمبراطورية الغربية في روما الزعامة البابوية التي تعني السيادة على الكنيسة في مختلف بلدان العالم.

٢ ـ الرهبنة:

وتعني انقطاع الفرد للخدمة في الأديرة أو الكنائس طيلة حياته، وقد كانت هذه الأديرة معاهد تثقيفية وتهذيبية في الغرب المسيحي خلال العصور الوسطي.

٣ ـ الحروب الصليبية:

كان وراء الحروب الصليبية أسباب اقتصادية ودينية واستعمارية، وقد دامت قرابة مائتي عام (١٠٩٦ ـ ١٢٩١) واتجه بعضها وهو القسم الأكبر نحو الأرض المقدسة في فلسطين، وبعضها نحو مصر، وبعضها الآخر نحو القسطنطينية، وقد أدى ذلك إلى احتكاك الغرب بالحضارة الإسلامية، حيث استفاد منها في بناء النهضة الأوروبية.

أولاً: التربية الإسلامية:

تمتد فترة التربية الإسلامية لمدة ستة قرون، من القرن السابع وحتى القرن الثالث عشر، حينما سقطت بغداد عاصمة الخلافة الإسلامية على يد هولاكو المغولي عام ١٢٥٨م، وهي تقسم تاريخياً إلى ثلاث مراحل:

١ ـ مرحلة بدء الإسلام وتكوين الدولة الإسلامية، زمن الرسول صلى الله عليه وسلم.

٢ ـ مرحلة الفتوحات الإسلامية، ابتداء من عصر الخلفاء الراشدين، وحتى العصر الأموي.

٣ ـ عصر الحضارة العربية الإسلامية: وانتشارها وامتزاج العرب المسلمين بغيرهم من الشعوب والحضارات، ويبدأ من العصر العباسي وحتى نهايته المتمثل بضعف الدولة العباسية والغزو المغولي.

تتميز التربية الإسلامية بأهدافها المتميزة عن غيرها من أنواع التربية الأخرى والتي تتمثل بما يلي[٢٣]:

١ ـ الهدف الديني:

وهي إرشاد وتوجيه الفرد إلى عبادة الله الواحد والقيام بواجب الاستخلاف في الأرض قال تعالى ﴿**وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة**﴾. والهدف الديني هدف أبدي خالد لأن الإسلام صالح لكل زمان ومكان، ويوافق الطبيعة الإنسانية وأبعادها النفسية والروحية والفكرية والاجتماعية.

٢ ـ الهدف الدنيوي:

وهو ما يقابل في التربية الحديثة الهدف العملي النفعي من وراء التربية، فهي تهدف إلى تنشئة الإنسان الصالح المستقيم المطمئن النفس والضمير، صاحب الاتجاهات الإيجابية ويتطلب ذلك دراسة العلوم الدنيوية النافعة والتي يحتاجها من أجل الإعداد للحياة ومتطلباتها.

٣ ـ هدف العلم من أجل العلم:

ويعني طلب العلم في ذاته ولذاته معاً، بحيث إن المسلم يتعلم العلم لا لشيء إلا من أجل البحث والعلم ومعرفة حقائقه وخصائصه.

وتتميز التربية الإسلامية بعدة خصائص منها[٢٤]:

١ ـ أنها تربية ربانية من حيث الهدف والغاية والأساليب والمصدر.

٢ ـ أنها تربية ثابتة الأسس فهي مشتقة من مجموع المبادئ والمناهج والأساليب النابعة من الشريعة الإسلامية.

٣ ـ أنها تربية شاملة للجسد والروح والعقل باعتدال وتوازن فهي توازن بين المادة والروح وبين مطالب الدنيا والآخرة.

٤ ـ أنها تربية عملية تربط بين العلم والعمل والنظرية والتطبيق، وهكذا توظف التربية الإسلامية العلم والتعليم لخدمة الإنسان وحياته.

٥ ـ أنها تربية متفائلة وإيجابية، فقد حارب الإسلام اليأس والإحباط ودعا إلى التفاؤل والأمل والعمل.

٦ ـ أنها تربية علمية وذلك بمطالبتها الفرد أن يكون موضوعيا ومنطقيا وعادلا، وأن يتحرى الحق والحقيقة ولا يتسرع في إصدار الأحكام والتصريحات أو المنافسة بغير وجه حق.

٧ ـ أنها تربية عالمية فقد عالجت جميع مشاكل الإنسان والمجتمع أينما كان وحيثما حل، فالإسلام رسالة عالمية لكل البشر ولا يفرق بينهم إلا بالتقوى.

٨ ـ أنها تربية أخلاقية تقوم على حسن الخلق والضمير الحي، وتدعو إلى القدوة الحسنة والتعاون والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والصبر وعدم الاعتداء على الآخرين، وتحارب التجسس والغيبة والنميمة والحقد والبغضاء.

وقد عرفت التربية الإسلامية عدة معاهد أو أماكن تعليم: كالكتاتيب والقصور وحوانيت الوراقين ومنازل العلماء والصالونات الأدبية والمساجد والمكتبات الخاصة والعامة، والمدارس، خاصة المدارس النظامية في القرن

الخامس الهجري على يد نظام الملك السلجوقي الذي أنشأ أول مدرسة نظامية في العصر الإسلامي[٢٥].

أعلام التربية في الإسلام

لقد كان ولا يزال للعلماء والمفكرين المسلمين دور كبير في إثراء التربية الإسلامية وتطويرها بما كان لهم من أراء عظيمة ومفاهيم متطورة تضاهي الكثير من النظريات والآراء التربوية الحديثة وسنعرض في الصفحات التالية لأهم أراء العلماء المسلمين مبتدئين برائدهم.

الشيخ ابن سحنون (٢٠٢هـ - ٢٥٦هـ):

«هو أبو عبدالله محمد بن أبي سعيد بن سحنون التنوخي، ولد بمدينة القيروان سنة ٢٠٢هـ وتوفي سنة ٢٥٦هـ نشأ ابن سحنون في كنف والده الذي تولاه وعلمه القرآن وأصول الكتابة، ولقد تبحر ابن سحنون في علوم الشريعة فبرز فيها واشتهر في عصر والده وكانت له حلقة يدرس فيها غير حلقة والده[٢٦])، وقد ارتحل في طلب العلم فقصد مصر وجلس للتدريس في جامع عمرو بن العاص بالقاهرة وسمع من العلماء: عبدالرحمن بن القاسم وابن عبدالحكم وغيرهما من علماء مصر، ثم انتقل إلى مكة المكرمة والمدينة المنورة حيث استزاد من مناهل علم مالك على يد أبي مصعب الوهري، ويعقوب بن حميد بن كاسب بن سلمة بن شعيب بالمسجد النبوي[٢٧].

وقد ألف محمد بن سحنون كتباً كثيرة تزيد عن العشرين مصنفاً إلا أن أشهرها بالنسبة لدراسة التربية الإسلامية، كتابه المعروف «آداب المعلمين» اعتبره الدكتور عبدالله عبدالدايم مؤلفاً قيماً في التربية والتعليم عند المسلمين، علاوة على ما اشتمل عليه من آراء تربوية وتعليمية قيمة تتماشى مع طبيعة الحياة الإسلامية وتناسب العصر والمجتمع[٢٨].

وقد احتوى الكتاب على عشرة أبواب تضمنت الكثير من الآراء التربوية القيمة وفيما يلي أهم ما جاء بها:

فضل العلم وأهل العلم:

كان أول ما أشار إليه كهدف أساسي للتربية هو تعلم القرآن وتعليمه معتمداً على الحديث النبوي الذي قال فيه المصطفى صلى الله عليه وسلم: «خيركم من تعلم القرآن وعلّمه».

يشير ابن سحنون إلى الأسباب الداعية إلى تعلم القرآن وتعليمه لإزالة الجهل وحفظ الدين وتحقيق السعادة في الآخرة، ويعتبر تعلُّم القرآن واجباً دينياً، على المسلم أن يقوم به وواجب التربية تنشئة الصبيان عليه[٢٩].

العدل بين الصبيان:

يؤكد ابن سحنون أهمية العدل والمساواة في التعليم بين الطلاب جميعهم بدون تفرقة أو تمييز مؤكداً ما جاء في الحديث الشريف بقول النبي صلى الله عليه وسلم: «**أيما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيهم وغنيهم مع فقيرهم حشر يوم القيامة مع الخائنين**»[٣٠].

آداب المعلم وواجباته

استعرض ابن سحنون آداب المعلم وواجباته من جانب الوجهة الشرعية لتحديد ما يجوز وما لا يجوز من الناحية الدينية، فنراه يجيز للمدرس إيقاع العقوبة على التلميذ متى استحقها على ألا تزيد على عشرة استناداً إلى حكم الشرع، إلا أنه لم يجز له معاقبة التلميذ بحرمانه من شرابه أو طعامه، كما يفعل الكثيرون في معاقبة التلاميذ بإنزال عقوبات كالحجز طول النهار دون طعام أو شراب وغيرها من العقوبات التي لا تقرها التربية[٣١].

في ملازمة الصبيان والمحافظة على أوقاتهم

يرى ابن سحنون أنه من حق الطالب على المعلم أن يحفظ له وقته ويحرص عليه وعلى كل ما فيه مصلحته، فلا يجوز أن ينشغل عنه بأعماله

الخاصة أو توكيل غيره بتعليمه. وعليه تفقد تلميذه في حالة غيابه والاتصال بولي أمره ليخبره بعدم حضوره «إن المعلم أجير» كونه وافق على هذه المهمة فعليه أن يتفرغ للصبيان بكامل الوقت المخصص لهم حتى أن حضور الجنازات وعيادة المرضى بالرغم من أنها تقاليد شرعية، لكنها لا تجوز عليه في الأوقات التي هي من حق الطلاب[٣٢].

مسؤولية المعلم نحو المهنة:

١- يجب آن يؤجر المعلم شهرياً أو سنوياً ويدفع له الأجر حسب الاتفاق.

٢- لا يجوز للمعلم تعليم أولاد النصارى القرآن.

٣- يكره للمعلم تعليم الجواري باختلاطهن بالغلمان لأن ذلك فساد لهم.

٤- على المعلم أن يختبر مدى تقدم صبيانه في التعليم وأن يخصص وقتاً معلوماً لذلك.

٥- يمنع المعلم من التعليم إذا عرف عنه التفريط أو التقصير في تعليم تلاميذه[٣٣].

إن الباحث للقيمة التربوية لفكر ابن سحنون يتبين له أن ما جاء في منهاجه يتوافق مع عقيدة الأمة ويماشي تراثها الحضاري، فعالِمُنا فقيه مالكي، استطاع أن يجد في الدين والشرع حلولاً تناسب العصر والمَجتمع وتنسجم مع تفكيره الديني حتى غدت رسالته التربوية مصدراً ومرجعاً لدارسي التربية في المجتمع العربي الإسلامي[٣٤].

اهتم ابن سحنون بتعميق الرابطة بين البيت والمدرسة وإيجاد صلة الحوار بين مقدمٍ المعرفة وبين متلقيها فجعل اختيار مواد التدريس في الكتاب، بالتشاور بين ولي الأمر والمعلم فكلما استجدت أمور على المجتمع

طلب ولي الأمر من المعلم إضافة مواد تعليمية جديدة إلى منهاجه، كما اهتم بتنظيم العلاقة بين الطلاب بعضهم البعض، فسمح للمبرِّز فيهم أن يكون عريفاً على زملائه، وشجع التناظر بين الطلاب والتنافس بينهم، مما يؤكد النفع والمصلحة للتلميذ في تخرجه وتكوين شخصيته[٣٥].

الغزالي (٤٥٠هـ - ٥٠٥هـ):

هو حجة الإسلام محمد بن أحمد الغزالي، المعروف بأبي حامد نسبة إلى ابن له توفي صغيراً، ولد عام ٤٥٠هـ في مدينة طوس قرب خرسان من والد فقير صالح كان يشتغل بالصوف، ويحب مجالسة الفقهاء والمتصوفة[٣٦]، وبعد وفاة والده انصرف إلى دراسة الفقه في بلدة طوس، وانتقل بعدها إلى جرجان، ثم عاد إلى طوس ثانية، وهو في طريقه إليها داهمه بعض اللصوص، فأخذوا كل ما عنده، ولشدة تعلقه بالعلم خاطر بنفسه ورجع إلى اللصوص مستلطفاً أن يعطوه كتبه، ثم أقام بعدها ثلاث سنوات في طوس، وارتحل إلى تياسيور متأثراً بسمعة وشهرة رئيس المدرسة النظامية آنذاك أبي المعالي ضياء الدين الجويني، الذي اختلف الغزالي إلى حلقته فدرس عليه الفقه والأصول والمنطق، والجدل والكلام والفلسفة. وقد ترك الجويني أثراً كبيراً في تلميذه خصوصاً في تطوره الروحي.

وكان للغزالي آراؤه في التربية والتعليم، فهو يرى أن التعليم أشرف مهنة، وأفضل الصناعات مستشهداً في ذلك بقول الرسول صلى الله عليه وسلم «إنما بعث معلماً» وكان يرى أن الإنسان هو أشرف المخلوقات، وأن أشرف ما في الإنسان قلبه، وما دام المعلم مشتغلاً بتطهير القلب وتقويمه وتقريبه من الله فإن صناعته من أشرف الصناعات، وهو الذي يقول «وأشرف موجود على الأرض هو جنس الأنس، وأشرف جزء من جواهر الإنسان قلبه، والمعلم يشتغل بتكميله وتجليله وتطهيره وسياقته إلى القرب من الله عز وجل، فتعليم العلم من وجه عبادة الله تعالى، ومن وجه خلافة الله تعالى، وهو من أجل خلافة الله فإن الله قد فتح على قلب العالم

العلم الذي هو أخص صناعة فهو كالخازن لأنفس خزائنه[٣٧]. وهو يرى أن العقل والحواس وخبرة الإنسان هم السبيل إلى معرفة عالم الملكوت. كذلك يرى أن عملية التعليم تتأثر بجوانب الشخصية كلها وليس بالعقل فقط[٣٨]. وقد أورد في كتابه (رسالة أيها الولد) مفهوم التربية فقال «معنى التربية يشبه الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه»[٣٩]. وكذلك يوصي بالإنتقال من البسيط إلى المركب، ويرى أن الموفق من يراعي هذا الترتيب كذلك يوصي بعدم الإثقال على المبتدىء (لأن ذلك يدهش الطفل ويحير الذهن ويصرف المتعلم عن الإدراك والإطلاع)[٤٠]. وهو أيضاً يرى أنه لا داعي لشحن الذاكرة بالعلوم، فليست المسألة في نظره مسألة كم بل هي مسألة كيف، وأفضل السبل لتحقيق هذه الغاية هو أن يعمل المربي على الإفادة من البواعث الداخلية لدى الطفل بدلاً من حشو عقله بمواد دراسية يشعر أنها لا تتصل بحياته ولا ببواعثه[٤١].

والغزالي يرى أن من صفات المتعلم طهارة النفس من رذائل الأخلاق، ومذموم الأوصاف، وأن يكون المتعلم طاهر الباطن نقي القلب من الخبث والرذيلة، والصفات الرديئة مثل الغضب والشهوة والحقد والحسد، وقد أورد الغزالي في كتابه إحياء علوم الدين تصوره لتربية الصبيان والذي جاء فيه:

١- أن يشغل وقت فراغ الصبي حتى يبتعد عن العبث والمجون وخير طريقة لذلك تعويده القراءة خاصة القرآن الكريم وحكايات الأبرار وأحاديث الأخيار.

٢- يجب العمل على تهذيب الطفل وذلك بتعليمه الدين وقيامه بالعبادات اللازمة ومعرفته علوم الشرع وتخويفه من السرقة والكذب وأكل الحرام والخيانة والفحش.

٣- الاعتدال في تهذيب أخلاق الصبية، وإبعاد الصبي عن قرناء السوء، كذلك يجب ألا يعوَّد على التراخي والكسل، والتساهل في التعامل معه، بل يجب إبعاده عن التدليل والتنعيم.

٤- بعد انصراف الصبي عن الكتاب يجب أن يسمح له بأن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب، على ألا يتعب في اللعب ذلك أن منع الصبي من اللعب وإرهاقه بالعلم يميت قلبه ويعطل ذكاءه وينغص عليه العيش. حيث يرى أن للعب ثلاث فوائد، فهو يساعد على ترويض جسم الصغير، وتنمية عضلاته وتقويتها، ويساعد على إدخال السرور في قلوب الصغار، وهو مريح لهم من تعب الدروس في الكتاب.

٥- عدم التمادي في عقاب الصبي والإقلال من التأنيب والتشهير بمساويء الصغار ومكافأة الطفل عن جميل خلقه وحميد فعله، وفي ذلك تشجيع له على الخير، وباعث على الإكثار منه.

٦- يرى الغزالي مراعاة الفروق الفردية بين الصبيان، بل لا يجب أن يؤخذ الصبيان جميعاً بطريقة واحدة، ولا يعاملون المعاملة نفسها، لذا يجب علاجهم بإختلاف أمزجتهم وطبائعهم وبيئتهم، فهو يقول (وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم، كذلك المربي لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم وأمات قلوبهم ويبنى على ذلك رياضة[٤٢] وقد اهتم الغزالي بالمعلم أيضاً حيث يقول في ذلك «من علم وعمل بما علم فهو الذي يدعى عظيماً في ملكوت السموات فإنه كالشمس تضيء لغيرها وهي مضيئة في نفهسا وكالمسك الذي يطيب عبيره وهو طيب»[٤٣]. وهو يرى أن يتحلى المعلم بما يلي:

١- الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه يقول الرسول عليه الصلاة والسلام: «إنما أنا لكم مثل الوالد لولده».

٢- أن يقتدي بصاحب الشرع صلى الله عليه وسلم فلا يطلب على إفادة العلم أجراً ولا يقصد جزاء ولا شكوراً بل يعلم لوجه الله تعالى.

٣- ألا يدع من نصح المتعلم شيئاً وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبه قبل استحقاقها والتشاغل بعلم خفي قبل الفراغ من المجلس.

٤- كما أن عليه أن يجزر المتعلم بطريقة الرحمة دون التوبيخ ولا يستخدم القسوة مع المتعلم، وألا يقبح في نفس المتعلم العلوم الأخرى، كأن يقبح معلم اللغة العربية علم الفقه، أو معلم الفقه الذي يقبح علم التفسير والحديث، بل يجب عليه أن يعظم من شأن العلوم الأخرى التي ليست من اختصاصه، ولا يقبحها أو يقلل من قيمتها على حساب تمجيد علمه، ومن واجب المعلم أن يشجع المتعلم على الحصول على العلم على يد معلمين آخرين دون تحيز لمعلم دون آخر (فالمعلم المتكفل بعلم واحد ينبغي أن يوسع على المتعلم طريق التعلم في غيره)[٤٤]، وأيضاً يجب أن يراعي المعلم الفروق الفردية بين الصبيان بأن يعطى المتعلم على قدر فهمه، فلا يلقى إليه ما لا يبلغ عقله فينفره، اقتداء بقول الرسول صلى الله عليه وسلم **(نحن معشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم)**.

وهو يرى أن المعلم يجب أن يعمل بعلمه، فلا يكذب قوله فعله، ولا ينهى عن خلق ويأتي مثله، وذلك لأن العلم يدرك بالبصائر، والعمل بالأبصار وأرباب الأبصار أكثر[٤٥].

بدر الدين بن جماعة (٦٣٩هـ - ٧٣٣هـ)

هو بدر الدين بن محمد بن جماعة الحموي الشافعي. ولد في مدينة حماة سنة ٦٣٩هـ، نشأ في بيت علم وزهد، فعاش في بيت والده، الذي كان من كبار الصالحين. ولقد درس بدر الدين العلم صغيراً، وارتحل إلى مصر، فأخذ العلم عن كثير من المشايخ هناك، ثم اشتغل في التدريس بدمشق بعد ذلك، وكان ذا قدرات ومهارات في المعرفة بطرق التدريس، كما تولى كثيراً من المناصب الرسمية في بلاد الشام ومصر، فتولى الحكم والقضاء بالقدس الشريف، وجمع له الخطابة ومشيخة الشيوخ وتدريس العدلية إلى جانب القضاء بالشام، كما تولى القضاء في الديار المصرية وصار قاضياً للقضاة، فلم يزل بها إلى أن توفي سنة ٧٣٣هـ عن أربع وتسعين سنة رحمه الله.

مؤلفاته:

كان ابن جماعة كثير التأليف في عديد من المعارف، ومن أهم مؤلفاته[٤٦]:

١- تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم.

٢- المختصر في علم الحديث.

٣- المسالك في علم المناسك.

٤- المنهل الروي في علوم الحديث النبوي.

٥- المقنص في فوائد تكرار القصص.

٦- تحرير الأحكام في تدبير جيش الإسلام.

منهجه التربوي:

أولاً: أهمية المعلم في العملية التعليمية:

١- يرى ابن جماعة أن المعلم عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية والمعلم الصالح أساس نجاحها.

٢- لا يصلح للتعليم إلا من تأهل تأهيلاً جيداً وأعد إعداداً طيباً، ومن الخطأ أن يتصدر للتدريس إنسان قبل أن تكتمل أهليته لهذا الفن.

٣- أن ذيوع الشهرة وبعد الصيت لا يصلحان معياراً دقيقاً لصلاح المعلم في التعليم، بل ينبغي أن ينظر إلى قدرته على التدريس ومدى استفادة الطلاب منه في ذلك[٤٧].

ثانياً: كفاية المعلم للتدريس

يرى ابن جماعة أن:

١- على المعلم، قبل كل شيء، أن يكون غزيراً في تخصصه العلمي،

يعرف ما يعلمه أتم معرفة وأعمقها، وعليه أن يداوم على الدراسة والبحث والاطلاع والقراءة، ليكون متقناً في تدريسه ومبدعاً.

٢- يتوفر في المعلم قدر كاف من الثقافة العامة، فهي تعينه على معرفة كيفية التعامل مع المتعلمين ورعاية مصالحهم وإرشادهم إلى مصادر المعرفة المختلفة.

٣- معرفة المعلم بتلاميذه من أهم عناصر كفايته ونجاحه في عملة، كما يرى أن يتم التعامل مع كل متعلم ضمن جماعة من الجماعات، يشاركهم في بعض الخصائص ويختلف في أخرى، يسهل فهم سلوكه وتفسيره، ولكل فرد استعداداته الخاصة، وقدراته، والتعامل مع الأفراد في جماعات متجانسة أو مختلفة، يمكن المعلم من توجيه تلاميذه وإرشادهم إلى المهارات والمعارف التي تناسب قدراتهم وإمكاناتهم[٤٨].

صفات المعلم الجيد:

يبين ابن جماعة أن هناك عدة من المعايير والصفات التي يجب أن يتصف بها المعلم كي يكون معلماً فعالاً وناجحاً، ومن أهم هذه الصفات:

١- التزام آداب تعليم العلم:

يرى ابن جماعة أن التحلي بالآداب الفاضلة، والأخلاق الحميدة، ينبغي أن تكون غاية كل إنسان، والمعلمون هم أجدر الناس بالتحلي بكريم الآداب وحسن الخلق، لأن المعلم ذو الأخلاق الفاضلة يعتبر قدوة، والتعلّم بالقدوة من الأساليب التعليمية المهمة في حقل التعليم وأكثرها فعالية، فالتلاميذ سريعوا التأثر بأستاذهم الذين يحبونه، وينشرون مبادئه وقيمه، ويقلدون تصرفاته، لذلك يحسن بالمعلم أن يكون أكمل الناس أحوالاً وأجملهم أخلاقاً، وأن يراقب الله دائماً في تصرفاته، وسلوكه في السر والعلن، وأن يتخلق بالزهد في الدنيا، لأنه أعلم الناس بخستها وفتنتها وسرعة زوالها.

٢- الترفع عن الغايات والمصالح الشخصية:

ومن أهم الصفات التي يحسن توفرها في المعلم، الترفع عن جعل العلم وسيلة لكسب أغراض دنيوية، أو مطامع ذاتية من جاه، أو منصب، أو مال، ومن حق المعلم على الناس أن يحظى بالمكانة الاجتماعية المرموقة التي أراد له المجتمع أن يكون بها[٤٩].

ويرى ابن جماعة أن على المعلم أن ينأى بنفسه كذلك عن دني المكاسب ورذيلها طبعاً، وعن مكروهها عادة وشرعاً[٥٠]، وأن يسلك سلوك الأخيار الفضلاء، وأن يصون العلم كما صانه علماء السلف،ولا يذله بذهابه ومشيه، إلى غير أهله من أبناء أهل الدنيا من غير ضرورة ولا حاجة.

٣- الرفق بالتلاميذ والصبر عليهم.

يرى ابن جماعة أن المعلم الناجح هو الذي يرعى مصالح التلاميذ، ويهتم بها، ويعاملهم معاملة أولاده من «الرأفة بهم والإحسان إليهم، والاعتناء بمصالحهم، وأن المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يحب تلاميذه، ويرفق بهم، ويتواضع معهم، ذلك لأن الطالب على معلمه حق حسن الصحبة، وحرمة التردد، ويعاملهم بطلاقة الوجه وظهور البشر وحسن المودة، وإعلام المحبة وإضمار الشفقة[٥١]، وعلى المعلم أن يكون قادراً على إشاعة جو من الألفة والود في ساعة الدرس، لأن ذلك يساعد على إشباع حاجات الطالب إلى التقدير الاجتماعي وتنمية الشعور بالاحترام والثقة بالنفس.

٤- توثيق الروابط الاجتماعية:

يرى ابن جماعة أن على المعلم الاتصال بحياة طلابه الاجتماعية، وتوثيق الروابط بهم، وذلك بزيارتهم في منازلهم، ومعرفة أسرهم وأهليهم، وعيادة مرضاهم، وقضاء مصالحهم حين يحتاجون إليه.

٥- العدل والموضوعية في معاملة الطلاب:

إن من خصائص المعلم الجيد البعد عن الهوى في معاملة طلابه، فدعا ابن جماعة إلى أن يحكم العدل سلوك المعلم في تعامله مع طلابه، وكره له صفة التمييز بينهم، ومحاباتهم على حساب الآخرين، فيما ينبغي للمعلم أن يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض في مودة أو اعتناء مع التكافؤ فيما بينهم من حيث الصفات من: العمر، أو الديانة، أو الفضيلة، فإن ذلك ربما يوغر الصدر في الحقد والكراهية والعداء وينفر القلب(٥٢).

ويجب على المعلم أن يظهر العدل والمساواة بين التلاميذ في جميع الأمور التي تتعلق بالعملية التعليمية، لأنها أمانة، عليه أن يؤديها بكل أمانة ودقة وإخلاص على أحسن حال.

٦- العناية بالمظهر العام:

نبه ابن جماعة إلى ضرورة إهتمام المعلم بمظهره العام، فعليه أن يهتم بنظافة ثيابه وحسن هندامه، وتناسق ألوانها، ويتطيب بطيب الرائحة، لأن الاهتمام بالمظهر العام للمعلم، دليل على اهتمامه بتعظيم العلم وتوفير أهله، فعناية المعلم بمظهره العام تجعله مقبولاً من طلابه ومن الناس أجمعين.

رابعاً: خصائص طرق التدريس الجيدة

١- إثارة دوافع الطلاب للتعلم:

يبين ابن جماعة كيف يمكن للمعلم أن يثير دافعية طلابه، وينمي فيهم حب العلم وتحصيله بشتى السبل والوسائل، حيث يقول: «يرغبه في العلم وطلبه في أكثر الأوقات، بذكر ما أعد الله تعالى للعلماء من منازل الكرامات، وأنهم ورثة الأنبياء، وعلى منابر من نور يغبطهم الأنبياء والشهداء، ونحو ذلك مما ورد في فضل العلم والعلماء من الآيات والأخبار. ويرغبه مع ذلك بالتدرج على ما يعين على تحصيله»(٥٣)، ويذكر ابن جماعة أنه إذا افترض أن المعلم أراد أن يكون اتجاهاً دينياً لدى الطلاب،

فلا بد له أن يزودهم بالمعلومات والمعرفة الضرورية، لإيضاح الهدف في أذهانهم وإلا كان نشاطهم قليل القيمة التربوية.

٢- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ:

يذكر ابن جماعة أن الطريقة الجيدة في التدريس تراعي مستوى ذكاء المتعلم، حيث أنها تراعي الفروق الفردية بين الذكي النابه ومتوسط الذكاء ومتوقف الذهن. وبين أن الطالب القليل الذكاء يكون بطيء التعلم، لا يستطيع مواصلة تعلمه، دون تبسيط شديد للمعارف والخبرات ودون شرح، فيلجأ المعلم في تدريسه إلى التوضيح بالأمثلة. أما تعليم الذكي فينبغي أن تكون المعارف والخبرات المراد تعليمها له عالية، تتحدى قدراته وتستثير ذكاءه. كما يرى ابن جماعة أن تنوع طرق التدريس يؤدي إلى اكتشاف النابغين الأذكياء من التلاميذ والوقوف على قدراتهم واستعداداتهم الخاصة، وتوفير المناهج التي تلائم هذه القدرات وتشجعهم على مواصلة التعليم[٥٤].

٣- العناية بالصحة الجسمية للمتعلم:

إن الطريقة الجيدة في التعليم هي التي تراعي ظروف المتعلم الجسمية، بحيث لا تحمل المتعمل فوق طاقته، كي لا يسأم أو يمل، وبحيث لا ترهق قدراته، وأن تسمح له بأن يريح نفسه وقلبه وذهنه وبصره كما تهتم بنظافة بدنه وثيابه ومكانه، وتعويده الجلوس الصحيح في حلقة الدرس[٥٥].

ابن تيمية (٦٦١هـ - ٧٢٨هـ)

هو تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبدالحليم بن عبدالسلام ابن تيمية الحراني، ولد بحران وهي بلدة قرب الرها من أراضي الجزيرة العربية بين دجلة والفرات سنة ٦٦١هـ، ثم انتقل به والده وهو بعد صبي صغير إلى دمشق بعد غزو التتار لبلاده، فنبغ فيها واشتهر، ونشأ في أسرة تعنى بالعلم وحفظ القرآن ودرس الحديث وسمع كل كتاب من كتب الصحاح عدة مرات، وأتقن العربية وعلومها، وتوسع في دراسة الفقه، وكان يجمع بين غزارة العلم وعمق الإحاطة بعلوم الشريعة والعلوم الفلسفية والكلامية في

عصره وقبل عصره. عكف ابن تيمية على دراسة العلوم الإسلامية، وأتم دراسته ولم يبلغ العشرين من عمره، وخلف والده في تدريس الفقه الحنبلي، وبرع في علوم القرآن والحديث والفقه والكلام، وكان ابن تيمية شجاعاً في ميدان الفتاوى وكان شجاعاً في ميدان العلم والفقه، لم يتردد في الجهر بكلمة الحق ومصارحة الحكام بها، وتعرض من أجل ذلك لمحن كثيرة حتى أنه مات معتقلاً في قلعة دمشق، وقد خرجت دمشق كلها في جنازته سنة ٧٢٨هـ.

منهجه التربوي:

أولاً: أهداف التعليم عند ابن تيمية

تقوم غاية التعليم عند ابن تيمية على تربية الفرد المسلم على طاعة الله ورسوله[٥٦]، فعن طريق العلم «يعرف الله ويعبد، وبه يمجد الله ويوحد»[٥٧]، والعودة إلى حياة وعلوم السلف الأوائل والمحافظة عليها من البدع والانحرافات، وبناء الأمة المسلمة وإخراجها من الظلمات إلى النور، من أجل إعدادها لمواجهة التحديات التي تواجهها وكذلك توحيد الأمة من الناحية المذهبية والثقافية والفكرية واجتماع كلمتهم وصفوفهم وآرائهم، إن السابقين من جيل الصحابة والسلف إنما سمو - أهل الجماعة- لإجتماع كلمتهم ووحدة تفكيرهم فلم تفرقهم الاجتهادات، ولا مزقتهم الآراء والاتجاهات[٥٨].

والعلم النافع عند ابن تيمية هو أساس الحياة الرشيدة الفاضلة والذي يقوم على دعائم صحيحة مستمدة من الخالق وتنسجم مع حقائق الخلق وتكوين الإنسان الفطري والقوانين التي تنظم الكون والحياة.

ومن أهداف العلم عنده إطلاق الحرية للعقل لأن يبدع ويبتكر، والاستفادة من ثقافات وخبرات الشعوب الأخرى بما يتفق والفكر الإسلامي «إن أعلم العباد الذي يطلب علم الناس إلى علمه ليجد كلمه تدل على

هدى، أو ترده عن ردى»[٥٩]، وجاءت نظرة ابن تيمية إلى أهداف التعليم متفقة مع فكرة الإسلامي الذي ينظر إلى المعرفة نظرة تكاملية، وكذلك النظرة إلى الإنسان ككل متكامل، فلا يهدف إلى تنمية العقل أو الروح أو الجسد، وإنما يعمل على تحقيق التكامل بين هذه المكونات جميعاً، ومن هنا لم يكن تركيزه على المواد الدينية على حساب المواد العقلية، وإنما كان ينظر إلى ذلك نظرة تكاملية.

والآن لا بد من طرح التساؤل التالي: هل أثرت نظرة ابن تيمية إلى الغاية من التعليم على نظرته للمعرفة، وهذا ما سيتم توضيحه.

ثانياً: المعرفة عند ابن تيمية

استمد ابن تيمية منهج المعرفة من القرآن الكريم والسنة، وآثار السلف، وهو ينطلق من منطلق إسلامي، فجاءت نظرته إلى المعرفة متكاملة في وسائل تحصيلها وفي موضوعاتها:

أما عن وسائل تحصيل المعرفة، فهي الوحي والعقل والحواس، «والعقل شرط في المعرفة ولكنه ليس جوهراً مستقلاً، وإنما هو قوة في القلب بمنزلة قوة البصر في العين، ولكمال قوة العقل لا بد من سلامة القلب تماماً كالبصر الذي يقوى بسلامة العين، وإذا انفرد العقل بنفسه لم يبصر الأمور كما هو الحال في العين إذا انفردت في الظلمة فإنها لا تبصر الأشياء[٦٠]، والعقل لا يهتدي إلا إذا طلعت عليه شمس الرسالة»[٦١]. ومع أن ابن تيمية يجعل الكتاب والسنة وآثار السلف، سنده الأول في بحوثه وآرائه، إلا أن هذا الفهم يحتاج إلى قلب واع وعقل مفكر نافذ، مع إيمانه بأن للعقل قيمه ومجاله الذي يتحرك فيه، فلا يجاوز به هذا المجال ولا يرتفع به عن قدره[٦٢].

ثالثاً: المنهاج عند ابن تيمية

احتوى المنهاج الذي اقترحه ابن تيمية المواد التالية:

أ- العلوم الشرعية: واعتبر بعضها إجبارياً مثل دراسة العقيدة الإسلامية (الأصول الخمسة) وقد اشترط تعلمها مهما كان مجال التخصص، واعتبرها الأساس في كل مادة أخرى، «لأن تعليم الأصول الخمسة في الإسلام هو الأساس»[٦٣]، وكان يهدف من وراء ذلك تزويد المتعلم بتصور إسلامي لجميع جوانب الحياة، واتخاذ موقف يتفق مع العقيدة الإسلامية في جميع المواقف والظروف، «دون أن يقع تحت تأثير التقليد، وتفسير المضيفين الذين يتأثرون بأهوائهم، أو بيئاتهم، وأزمانهم الخاصة[٦٤].

واعتبر البعض الآخر اختيارياً، مثل القضاء والحسبة والإرث والتعليم، وهذه العلوم اختيارية إذا لم يكن المجتمع، بحاجة إليها، أو توفر من يقوم بها، وفي حالة حاجة المجتمع إليها ولم يتوفر من يقوم بها تصبح إجبارية.

ب- العلوم العقلية، مثل العلوم الرياضية، والطب وعلوم الأحياء والعلوم الاجتماعية والفيزياء وغيرها.

وهذه العلوم أطلق عليها ابن تيمية علوم شرعية عقلية، لأن الشرع دلّ عليها تم ترك للعقل والحواس البحث فيها، «إن كل علم عقلي أمر الشرع به، أو دل الشرع عليه، فهو شرعي أيضاً[٦٥].

جـ-العلوم العسكرية، وقد اقترحها ابن تيمية لمواجهة الظروف التي تعاني منها البلاد من أخطار احتلال، وبذلك استجاب للواقع في طرحه العلوم العسكرية ضمن منهاجه، وقد أخذت «مدارس الطباق»[٦٦]، بتدريس العلوم العسكرية، بعد أن يكون الشخص قد تلقى تعليماً دينياً وعرف مبادىء العقيد الإسلامية، وقد اقتصرت هذه المدارس على إعداد المماليك إعداداً عسكرياً.

د- الصناعات والمهن: مثل الفلاحة والخياطة والنسيج وصناعة آلات الحرب، وكانت صناعة آلات الحرب من ضرورات العصر الذي عاش فيه ابن تيمية واعتبرها من أفضل الصناعات والمهن، لأنها وسيلة الجهاد وعدته[٦٧].

رابعاً: وظائف العالم والمتعلم

إن وظائف العالم والمتعلم كانت محور الحديث عند كثير من المفكرين والعلماء والمسلمين، وتشابهت هذه الوظائف إلى حد كبير، ومن أمثلة هؤلاء المفكرين والعلماء: الغزالي، وابن جماعة، والزرنوجي، والقابسي، وكانت آراء هؤلاء العلماء في مجملها منبثقة من نظرتهم للتعليم والمنهاج الذي اعتقدوه وابن تيمية أحد هؤلاء العلماء الذين انطلقوا في توصياتهم للعالم والمتعلم، من فكر يتفق وغايتهم من التعليم، ومن نظرتهم إلى التربية والمنهاج بشكل عام.

١- وظائف المعلم:

- أن يكون المعلم قدوة ومثالاً للمتعلمين من حيث التزامه بالأخلاق الإسلامية، قولاً، وفعلاً، وتصرفاً، وكذلك كذبهم في العلم من أعظم الظلم[٦٨].

- أن يوافق علمه عمله، وأن يكون عاملاً بهذا العلم.

- أن يقتدي المعلم بصاحب الشرع في كل شيء من تفاصيل حياته وسيرته وأخلاقه، وأن لا يؤذي غيره بالقول أو الفعل، إلاّ فيما يتعارض والدين الإسلامي[٦٩].

- أن لا يخفي علمه عن كل منتفع، وأن لا يتهاون في نشر علمه، لأن التهاون في نشر العلم كالتهاون في ترك الجهاد، «إن المعلمين الصالحين هم أولئك الذين يعلمون ما لهم وما عليهم، بينما أهل الأهواء من المعلمين يعلمون فقط ما هو بصالحهم»[٧٠].

- أن لا يتوقف المعلم عند حد معين من العلم، وعليه الاستزادة والاجتهاد، وأن يتعهد العلم بالحفظ وعدم النسيان، وأن لا يقع تحت تأثير التقليد وتفسيرات المصنفين الذين يتأثرون بأهوائهم أو بيئاتهم، وأزمانهم الخاصة[٧١].

- لا يجوز للمعلمين أن يحزبوا الناس، ويفعلوا ما يلقي بينهم العداوة والبغضاء، وليس لأحد منهم أن يأخذ على أحد عهداً بموافقته على كل ما يريده، وموالاة من يواليه، ومعاداة من يعاديه[٧٢].

٢- وظائف المتعلم:

- أن يحترم معلمه، ويعترف له بالفضل والشكر والإحسان، أن يعرف حرمة معلمه ويشكر إحسانه إليه، فإن من لا يشكر الناس لا يشكر الله، ولا يجحد حقه، ولا ينكر معروفه[٧٣].

- أن يكون مجتهداً ومبدعاً في العلم الذي يقدر أن يكون فيه مبدعاً، وأن يطلق الحرية لعقله لأن يبتدع ويبتكر، ويجتهد، أن يعتصم في كل باب من أبواب العلم بأصل مأثور عن النبي صلى الله عليه وسلم[٧٤].

- أن يخلص النية في طلب العلم، وأن يكون هدفه التقرب من الله، وإعلاء كلمة الإسلام والمسلمين، وأن يتزود بتصور إسلامي لجميع جوانب الحياة مهما كان التخصص الذي يرغب بدراسته، وذلك بأن يبتدىء بدراسة الأصول الخمسة لأن تعلم الأصول الخمسة في الإسلام هو الأساس[٧٥].

- أن لا يقيد نفسه إلى معلم واحد، أو جماعة، أو شخص، ولا يعتقد أن العلم الصحيح مقتصر على جماعته، لأن التعصب مذموم، «ومن تعصب لواحد من الأئمة، فقد أشبه أهل الأهواء الذين يتبعون هواهم- ولا يدينون دين الله سواء تعصب لمالك أو لأحمد، أو لأبي حنيفة، أو لغير واحد من هؤلاء»[٧٦].

- أن يتقبل العلم مهما كان مصدره، على أن يتفق وتعاليم الدين الإسلامي «إن أعلم العباد من طلب علم الناس إلى علمه»[٧٧].

ابن خلدون (٧٣٢هـ - ٨٠٨هـ)

هو أبو زيد عبدالرحمن بن خلدون التونسي، ولد بتونس ٧٣٢هـ وحصّل فيها علومه، قرأ ابن خلدون القرآن الكريم وحفظه وتفقّه في القراءات السبع، ودرس شيئاً من التفسير من الحديث واللغة والفقه، كما درس النحو واللغة على أشهر أساتذة تونس[٧٨].

وقد نشأ ابن خلدون في أسرة جمعت بين العلم والرياسة والسلطان وقد تولى في تونس مراتب عليا وشارك في الكثير من حروبها دون أن تنقطع صلته بالعلم والأدب، وفي ظل هذه البيئة العائلية تولّدت في نفسه نزعتان قويتان، حب المنصب والجاه، وحب الدرس والعلم من ناحية أخرى[٧٩]. وكانت حياة ابن خلدون مليئة بالهموم فقد هلك أبواه في الطاعون الجارف الذي اكتسح وطنه وقضى على العلماء والشيوخ وكان عُمر ابن خلدون آنذاك ١٧ عاماً وبذلك حُرم من والديه وهو في ريعان الشباب، ولم يعرف الاستقرار طول حياته فقد كانت مليئة بالقلاقل وكان أشد صدمة عليه ما حدث لزوجته وولديه وبناته الخمس عندما كانوا في طريقهم إليه من المغرب إلى القاهرة فغرقت بهم السفينة ولم ينج منهم إلا ولداه[٨٠].

آراؤه التربوية:

تضمنت مقدمة ابن خلدون أفكاراً نيرة في التربية والتعليم، ففيها حديث عن أهمية التعليم وبحث في العلوم وأنواعها وأصنافها ومنازلها، وإشارة إلى طرائق التعليم وأساليبها.

مكانة التعليم:

يرى ابن خلدون أن العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري ذلك لأن الإنسان تميز عن الحيوان بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه والتعاون عليه مع أبناء جنسه، المهيأ لذلك التعاون، وقول ما جاءت به الأنبياء من الله تعالى والعمل به واتباعه[٨١]. ويبين ابن خلدون مكانة التعليم فيقول بأنه

لا بد للعلم من التعليم وأن التعليم للعلم من جملة الصنائع، ذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنما هو بحصول ملكه في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لن يكون الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلاً. ولذلك وجب أن يكون كل نوع من العلم والنظر يفيدها عقلاً فريداً، والصنائع أبداً يحصل عنها وعن ملكتها قانون علمي مستفاد من تلك الملكة، فلهذا كانت الحنكة في التجربة تفيد عقلاً فريداً، والملكات الصناعية تفيد عقلاً والحضارة الكاملة تفيد عقلاً، وهذه الصنائع ضرورة للعمران وتنال بالتعليم مثل الفلاحة والبناء والتجارة والحياكة والطب والخط والوراقة[٨٢].

القرآن أصل التعليم:

يقرر ابن خلدون أن القرآن الكريم هو أصل التعليم وأول ما ينبغي تعليمه للصغار، لأن الغاية من ذلك الوصول بالوليد إلى رسوخ العقائد الإيمانية في نفسه، وغرس أصول الأخلاق الكريمة عن طريق الدين الذي جاء مهذباً للنفوس مقوماً للأخلاق باعثاً على الخير[٨٣].

تعليم اللغة العربية:

اعتبر ابن خلدون تعليم اللغة العربية أساساً لسائر الفنون مع تعليم الصبي وتعويده على حفظ كلام العرب وأشعارهم والتمرن على النسج على منوالهم حتى يصبح اللسان العربي سليقاً لمن يبتغي تقوية هذه الملكة (ملكة اللسان العربي)[٨٤].

أنواع العلوم ومنازلها:

قسّم ابن خلدون العلوم إلى ثلاثة أقسام:

علوم لسانية، وعلوم تقنية، وعلوم عقلية.

كما رتب العلوم حسب أهميتها للمتعلم فقسمها إلى أربعة أقسام:

١- العلوم الشرعية بأنواعها.

٢- العلوم الفلسفية والطبيعيات والإلهيات.

٣- العلوم الآلية المساعدة لعلوم الدين كاللغة والنحو وغير ذلك.

٤- العلوم الآلية المساعدة للعلوم الفلسفية كالمنطق.

أساليب التدريس:

يشير ابن خلدون إلى الطرائق الواجب إتباعها في التعليم وأهم المبادىء التي يراها لازمة في هذا المجال:

١- إلمام المعلّم بفن التدريس وطرائقه:

يجب على المعلم القدرة على التعليم (فمن أهم ما يلزم في المعلم نطق اللسان بالمحاورة والمناظرة والعمل على تحصيل الملكة التي هي صناعة التعليم[٨٥].

٢- التدرج من السهل إلى الصعب:

ينبغي أن يُراعى في التدريس التدرح والتكرار، ثم البدء ثم التفصيل فلا يترك عويصاً ولا مبهماً، ولا منغلقاً إلا أوضحه وفتح مقفله[٨٦].

٣- استعمال وسائل الإيضاح:

يرى ابن خلدون أهمية الاعتماد على الأمثلة الحسية في تفهيم التلاميذ والانتقال من المحسوس إلى المجرد، وذلك لأن المبتدىء في أول أمره ضعيف الفهم قليل الإدراك ولا يُعينه على فهم ما يُلقى عليه إلا الأمثلة الحسية[٨٧].

٤- ألا يؤدي بالغايات في البدايات:

أي ألا يأتي المعلم بالتعاريف والقوانين الكلية أول الأمر بل يبدأ بالجزئيات وينتقل منها إلى الكليات لأن مواجهة الناشيء بهذه القواعد الكلية

وإلقاء مسائل الفن عليه دفعة واحدة وهو غير مستعد لفهم ما يلقى عليه في هذه الفترة من عمره العقلي يصيب عقله بالكلال والكسل ويقتتل نشاطه الفكري ويجعله ينصرف عن العلم ويكرهه.

٥- عدم إطالة الفواصل الزمنية بين العلم الواحد:

يرى ابن خلدون ألا يطول المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينهما لأن ذلك ذريعة النسيان وانقطاع مسائل العلم بعضها عن بعض.

٦- عدم الخلط بين علمين في آن واحد:

على المعلم وفق رأي ابن خلدون عدم تعليم الناشيء علمين معاً في وقت واحد (فإنه حينئذ قل أن يظفر منهما بواحد لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر فيستغلقان معاً[٨٨]، وبذلك يفشل التلميذ في العلمين معاً وإذا تفرغ الفكر لتعلم ما هو بسبيله مقتصراً عليه فربما كان أجدر لتحصيله).

طرق تأديب المتعلم:

تحت عنوان الشدة على المتعلمين مضرة بهم، يقول ابن خلدون (إن من الواجب على المعلم أن يأخذ التلاميذ بالقرب والملاينة، ولا بالشدة والغلظة، وذلك أن إرهاق الحد بالتعليم مضر بالمتعلم، لا سيما في أصاغر الولد، لأن من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق على النفس انبساطها ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب والخبث وهو التظاهر لغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقاً[٨٩].

التربية في العصور الحديثة[٩٠]:

في أواخر القرن الخامس عشر، بدأت القوميات تظهر في أوروبا، وأنشئت الدول المستقلة، واخترعت الطباعة التي أدت بدورها إلى تنشيط حركة الترجمة والتأليف، وبدأت النهضة الفكرية، وكان لظهورها الأثر الكبير في نقل السلطة من الكنائس والأديرة، إلى يد السلطة الحاكمة.

وقد تميزت هذه الفترة التي سميت بعصر النهضة الأوروبية بسمات منها:

١ - استبدلت الأبحاث اللفظية الجدلية، بالأبحاث الواقعية العملية.

٢ - أصبحت تقيم وزناً للصحة الجسدية والنفسية، وتعني بتدريب الجسم، كما تعني بإطلاق سراح العقل، وتحريره من قيوده.

٣ - صارت تهدف إلى تكوين الإنسان ككل في جسمه وعقله وذوقه.

وامتدت هذه الفترة (عصر النهضة) طيلة القرن السادس عشر.

التربية في القرن السابع عشر

أحرزت التربية في هذا القرن تقدماً ملحوظاً، وكان لظهور الجمعية اليسوعية والجمعيات التعليمية الدينية وغيرها أثر كبير في مفهوم التربية آنذاك، وأهدافها ومناهجها.

وقد بدأت التربية في هذا العصر تتحرر من النزعة الإنسانية والاتجاه نحو النزعة الواقعية، إذ اتجهت إلى الاهتمام بدراسة مظاهر الطبيعة والتركيز على البيئة وفهمها بدلا من التركيز على تراث الماضي، وأصبحت وظيفتها موجهة نحو الاهتمام بإعداد الطفل للحياة العملية، ومسؤوليات الحياة الاجتماعية، وذلك من خلال العناية بدراسة العلوم الطبيعية[٩١].

وقد انبثق عن هذا الاتجاه مجموعة من الحركات المتصلة به وهي[٩٢]:

أ - التربية الواقعية الإنسانية: تميزت هذه التربية باهتمامها بمساعدة الفرد ليصبح قادراً على مواجهة مشكلاته الحاضرة، وتحقيق نموه الجسمي والعقلي والخلقي.

ب - التربية الواقعية الاجتماعية: تميزت هذه التربية باهتمامها بمساعدة الفرد ليصبح قادراً على المساهمة في حياة مجتمعه، وذلك من خلال تهذيب خلقه وتنمية قدراته، أو بمعنى آخر تكوين المواطن الصالح.

ج - التربية الواقعية الحسية: ركزت هذه التربية على فكرة لدى الفرد تتم عن طريق الحواس، وأن التربية يجب أن تركز على العلوم الطبيعية والاجتماعية واللغة القومية باعتبارها أساساً تقوم عليه هذه العملية.

التربية في القرن الثامن عشر[٩٣]:

تميزت التربية في القرن الثامن عشر بعدة مميزات، نذكر منها ما يلي:

١ - تغلب الروح العلمانية على الروح الكنسية، وتمثل ذلك بطرد اليسوعيين من ميدان التربية والتعليم في فرنسا، وقيام الثورة الفرنسية.

٢ - تميزت بالنزعة النقدية الإصلاحية، فقد كان عصر لويس الرابع عشر عصر الراضين، أما عصر فولتير وروسو فكان عصر الناقمين.

٣ - ظهور الروح الفلسفية التي تربط النظريات التربوية بقوانين الفكر الإنساني.

٤ - النزوع نحو الناحية القومية، بالإضافة إلى الجانب الإنساني، وحلول الاستعداد للحياة محل الاستعداد للموت، وبذلك نضجت فكرة التربية الشعبية العامة القومية.

٥ - صارت التربية أكثر إنسانية باهتمامها بحاجات الإنسان المتعلم أكثر من اهتمامها بالمادة العلمية.

التربية في القرن التاسع عشر[٩٤]:

تطورت التربية في القرن التاسع عشر تطوراً كبيراً قياساً على القرون السابقة، وكان وراء ذلك عدة أسباب نلخصها فيما يلي:

١ - الجهود والمساهمات التي قدمها المفكرون خلال القرنين السابع والثامن عشر، بحيث وجد أن كثيراً من النزعات والاتجاهات التربوية تعتبر امتداداً لما كان في هذين القرنين.

٢ - الاتجاه نحو الأسلوب العلمي واستخدام الطرق العلمية في شتى الميادين، ومنها الميدان التربوي.

٣ - الثورة الصناعية، وما أحدثته من توسع وانفجار في مختلف العلوم وبخاصة العلوم الطبيعية.

٤ - النظرة الجديدة للتربية على أساس أنها أهم وسيلة لإيجاد المواطن الصالح، وتحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي.

ونتيجة لهذه المسببات فقد ظهرت ثلاثة اتجاهات تربوية هي:

١ - النزعة النفسية:

ومن أهم مبادئها محاولة تطبيق مبادئ روسو الطبيعية والتي تهتم بالعقل البشري وطرق التفكر والاهتمام بالتربية وطرقها وأساليبها، واحترام ميول الطفل ورغباته والاهتمام بالتربية الأولية أو الابتدائية، ومن أهم روادها فروبل وبستالوتزي وهربارت.

٢ - النزعة العلمية:

وهي ترتبط بالتربية الواقعية الحسية التي ظهرت في القرن السابع عشر، ومن أشهر روادها هربرت سبنسر صاحب الطريقة الاستقرائية، وقد ركزت هذه النزعة على الاهتمام بمادة ومحتوى الدروس ودراسة المشاهد والمظاهر الطبيعية نتيجة التوجه نحو تقدير أهمية العلوم الطبيعية بسبب الاكتشافات والمخترعات وتطبيقاتها في الحياة العملية.

٣ ـ النزعة الاجتماعية:

حيث نادت كما نادى علماء الاجتماع من قبل بضرورة دراسة النظام الاجتماعي والظواهر الاجتماعية، وقالوا إن غاية التربية هي تهيئة الفرد للنجاح في الحياة الاجتماعية، ولا بد لها من إعادة النظر في المناهج لتلبي المطالب الاجتماعية.

التربية في القرن العشرين:

مظاهر التربية في القرن العشرين:

من أبرز مظاهر التربية في القرن العشرين ما يلي[٩٥]:

١ ـ إعطاء التربية الأولوية على التعليم.

٢ ـ التلميذ هو المحور الذي تدور حوله العملية التربوية.

٣ ـ النظر إلى طبيعة الإنسان على أنها وحدة متكاملة لا تنفصل جوانبها العقلية والروحية والجسمية عن بعضها.

٤ ـ التربية عملية استثمارية وعائد لهذا الاستثمار إضعاف أي استثمار في عامل من عوامل الإنتاج الأخرى.

٥ ـ توفير مناخ تعليمي مطابق للظروف البيئية خارج جدران المدرسة.

٦ ـ مراعاة الفروق الفردية.

٧ ـ تحرير الطالب من دوره التقليدي كمتلق إلى فرد فعال نشيط.

٨ ـ إكساب روح التفاؤل والمرح والتشويق.

٩ ـ دور المعلم لا يقوم على التعليم والتلقين المباشر، وإنما دوره هو تنظيم العملية التعليمية للتلاميذ.

١٠ ـ ارتباط التعلم بالحياة العلمية وتلاشي مفهوم العلم للعلم.

١١ - أصبحت التربية تحت إشراف الدولة.

١٢ - أصبح التعليم اهتماماً قومياً وليس مسؤولية حكومية فقط، وأصبح من المألوف أن يشارك القطاع الخاص مشاركة فعالة في الخدمات التعليمية.

١٣ - ظهور مفهوم الاهتمام بحياة الطفل الحاضرة بدلاً من الاهتمام بإعداده للحياة المستقبلية. فعلى الطفل أن يعيش طفولته ثم يعيش فترة الرجولة حتى يصل إليها.

١٤ - استحداث بعض النظم التعليمية التي تتحلل من نظام الفصول التقليدي كنظام التعليم بالمراسلة والتعليم بالراديو أو التلفزيون.

علماء التربية:

وفي هذا الاتجاه نود أن نستعرض نخبة من علماء التربية عاشوا في القرن الثامن عشر، وحتى القرن العشرين، وكان لهم أثر في تطور الفكر التربوي ومن هؤلاء:

أولاً: جان جاك روسو: (١٧١٢-١٧٨٨م):

ولد روسو في جنيف من أسرة فرنسية بروتستانتية عام ١٧١٢، وماتت أمه في ولادته، وكفله أبوه حتى العاشرة، ثم انتقل للعيش مع عمته، أدخل المدرسة ليتعلم الكتابة وأسلوب تسجيل العقود، ولكنه فشل، وحاول تعلم النقش، ولكن قسوة معلمه صرفته عن الفن وأستاذه، ويقول روسو في اعترافاته: إنه بسبب هذه القسوة تعلم الكذب والسرقة واعتاد الجبن والمكر[٩٦].

لقد عاش روسو حياة قاسية مليئة بالقسوة والعذاب والمعاناة واليتم، فقد كان لفقده أمه رنة أسى وحزن صبغت حياته، وقد عبر عن ألمه هذا حين قال (لقد كلفت أمي حياتها وكانت ولادتي هي أول سوء حظ لي في هذه الحياة)[٩٧].

وقد شهر روسو ثلاثة مؤلفات، أولها كتابه «العقد الاجتماعي»، الذي نادى فيه بالعدالة الاجتماعية والمساواة. وقال: إن العلاقة بين الشعب والحكومة تقوم على تعاقد اجتماعي بينهما. وكتابه الثاني «الاعترافات»، وقد ضمنه الخبرات السيئة التي تعرض لها في حياته، ولم يخف روسو أن يعترف فيه بعيوبه ونقائصه الخلقية. وكتابه الثالث «أميل» وهو أشهر كتبه بالنسبة لدارس التربية، لاحتوائه على جميع آرائه التربوية(٩٨). ففي مستهل هذا الكتاب وضح روسو المبدأ الأساس الذي يؤمن به حين يقول كل شيء حسن في الطبيعة، وكل شيء يلحقه الدمار، إذا ما مسته يد الإنسان والأشياء. وإذا لم تتلاءم التربية الصادرة مع تلك المصادر الثلاثة ساءت تربية الطفل. أما إذا توافقت في تربية فرد من الأفراد واتجهت نحو الهدف نفسه، فعندئذ يمكن أن يقال بأن هذا الفرد يتجه اتجاهاً صحيحاً ويعيش في ثبات وطمأنينة، ويقال عنه دون غيره إنه تربى. والإنسان يسيطر على اثنتين من هذه القوى، بينما يعجز عن السيطرة على القوة الثالثة، وهي قوة الطبيعة، ويقصد بها النمو الباطني لملكاتنا. والانسجام في التربية لا يتأتى إلا إذا أخضعنا تربية الإنسان والأشياء إلى الطبيعة(٩٩).

آراء روسو التربوية:

أما عن آرائه التربوية الشهيرة فيمكن تلخيصها فيما يلي:

١ ـ الطبيعة الخيرية للإنسان: اعتقد روسو أن طبيعة الإنسان خيرة، وليست شريرة، كما كان ينظر إليها، وقال: إن كل شيء جميل من صنع الخالق، ما لم تمسه يد الإنسان، وهي الكلمات التي افتتح بها كتابه (أميل) بيْدَ أنه قال: إن الشر لا يتأتى إلا من الاتصال بالناس(١٠٠).

٢ ـ الطبيعة هي المعلم الرئيسي: يرى روسو أننا نتعلم عن طريق معلمين ثلاثة: الطبيعة والرجال والأشياء، ولكنه قال بأن الطبيعة هي أحسن معلم، وطالب بأن يُترك الأطفال إلى الطبيعة ليتعلموا منها، وليقفوا على قدرة الخالق، ويجب ألا يعتمد الطفل على الكتب وحدها في التعليم.

٣ ـ الهدف من التربية عنده هو التنمية الكاملة للرجولة وليس من أجل المواطنة أو الإعداد المهني[١٠١].

٤ ـ مراحل النمو هي التي تحدد ما يجب على التلميذ أن يتعلمه، ولذلك قسم تربية أميل إلى مراحل زمنية في الطفولة والطفولة المبكرة، والطفولة المتأخرة، والمراهقة[١٠٢].

٥ ـ يرى ألا يعلم الطفل شيئا من سن الميلاد حتى سن الـ ١٢، وأن تكون التربية سلبية خلال هذه الفترة، دون أي تدخل لتوجيه الطفل، وطالب بعدم تعليم الطفل القراءة وهو صغير[١٠٣].

٦ ـ طالب المعلمين بدراسة أطفالهم وميولهم وتفكيرهم، واعتقد أن عدم معرفة المعلمين لأطفالهم له آثار ضارة في تربيتهم، وقال: إن الطبيعة تطلب من الأطفال أن يكونوا أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً[١٠٤].

٧ ـ لفت روسو أنظار المربين إلى الاهتمام بنشاط العقل واستغلال حواسه واهتماماته[١٠٥].

٨ ـ طالب المربين بالابتعاد عن النواهي والأوامر في توجيه سلوك الطفل لأنها تقتل شعور الطفل وتكبت تفكيره[١٠٦].

ثانياً: فريدريك ولهلم فروبل (١٧٨٢ ـ ١٨٥٢م):

ولد فروبل في الريف الألماني سنة ١٧٨٢م. وفي عام ١٨١٦، افتتح مدرسة خاصة طبق فيها آراء بستالوتزي التربوية، واعتمد في هذه المدرسة على الموسيقى واللعب والنشاط الذاتي للأطفال، وهذه التجربة باءت بالفشل لسوء أحواله المالية.

وفي عام ١٨٤٠، فتح في ألمانيا روضة للأطفال، وطبق فيها آراءه التربوية. واهتم في هذه المدرسة بالألعاب الرياضية والموسيقى والأغاني والنشاط الذاتي.

والغرض من التربية عند فروبل توسيع دائرة حياة الفرد وإدراكه لمعنى هذا الوجود والتربية، عبارة عن مظهر من مظاهر التطور العام. وهي عملية نمو يتمكن بها الفرد من أن يتحقق من معنى الحياة. ومن الوحدة الشاملة لجميع الأشياء التي لا يعدو أن يكون هو نفسه عنصراً فيها[١٠٧].

ودعا فروبل إلى المحافظة على شعور الطفل وتنميته وتقويته وتعزيزه، وعدم الاعتداء عليه. ودعا إلى تنمية النشاط الذاتي عند الطفل، والنشاط الذاتي في نظر المدرسة، هو رغبة الطفل في أن يندمج في حياة غيره، وفي الحياة المحيطة به، ورغبته في المساعدة في مظاهر النشاط العامة.

ويرى فروبل أن التربية ليست إعدادا لحياة مستقبلية. وليست الحياة التي يعمل الطفل على الاندماج فيها، هي حياة البالغين، ولكنها الحياة المحيطة به.

وهدف التربية هو النمو، فعملية التربية عملية نمو، فعندما يندمج الطفل بكل قواه وبطبيعته مع الحياة وحوله، يستطيع تحقيق النمو في الحاضر، ويمكن قياس النمو في المستقبل، وبذلك يتحقق الغرض من التربية في الطفل، كما في البالغ.

كذلك أكد فروبل الناحية الخلقية، فيرى أن التربية هي بناء الأخلاق لأنها توجه نشاط الطفل.

ويؤكد فروبل مثل جان جاك روسو على الناحية العملية، ويود أن تنمو القدرة على العمل والتنفيذ بقدر ما تنمو قوة التحصيل والتفكير، فلا يوجد تعارض بين المعرفة والعمل، وبين الناحية النظرية والعملية.

رياض الأطفال:

الفكرة الأساسية التي تقوم عليها رياض الأطفال هي مساعدة الطفل على أن يعبر عن نفسه لكي يحدث النمو، لذا يجب البدء بميوله الطبيعية ونزعاته إلى العمل، والعمل المدرسي يجب أن يبنى على النشاط الذاتي.

الأسس التي تقوم عيها رياض الأطفال عند فروبل:

١ ـ تنمية وتهذيب حواس الطفل.

٢ ـ تنمية الحواس هي أساس تنمية الطفل جسمياً وعقلياً وانفعالياً.

٣ ـ تنمية وتهذيب الحواس عن طريق اللعب.

٤ ـ الاهتمام بالتربية الخلقية والدينية.

٥ ـ تنمية حب التعاون.

٦ ـ الاهتمام بتنمية قدرات الطفل المختلفة.

٧ ـ الاهتمام بالتربية الاجتماعية أي صلة الطفل مع غيره، ولا يجوز إبعاده عن أقرانه. وهذا بعكس ما ينادي به جان جاك روسو.

أهداف رياض الأطفال عند فروبل

١ ـ تحضير الطفل للمدرسة الابتدائية وما تتضمنه من التأقلم والتكيف والتطبيع الاجتماعي.

٢ ـ مساعدة الطفل على التعرف على المؤسسات التربوية في المجتمع، ومنها المدرسة التي هي من أهم تلك المؤسسات.

٣ ـ مساعدة الطفل على تنشيط التفكير المنطقي أثناء لعبه وعمله في رياض الأطفال.

٤ ـ تعريف الطفل بمفهوم العمل واختلافه عن اللعب.

٥ ـ توسيع دائرة الخبرات الذاتية عند الطفل.

٦ ـ استخدام اللعب في التربية الجسمية وتدريب الحواس واكتساب خبرات عقلية ومهارات حركية وقيم خلقية.

٧ ـ تنمية الاتجاه الاجتماعي عند الطفل، وتدريبه على التوفيق بين مصالحه الذاتية ومصالح الجماعة.

٨ ـ تنمية حب التعاون عند الأطفال بالتعامل مع الجماعة والأقران.

٩ ـ تنمية حب الاستطلاع عند الأطفال لاكتشاف البيئة من حولهم(١٠٨).

ثالثاً: جون ديوي ١٨٥٩ ـ ١٩٥٢:

يعتبر جون ديوي من أكبر وأهم أنصار الحركة، إذ انصب تفكيره على أن العقل ليس كينونة ثابتة، وإنما هو عملية نمو، ويضيف أنه لا بد من التفكير في العقل الذي هو دائماً في حالة تغير مع استمرارية النمو، كما أنه يمثل مراحل مختلفة من القدرة والاهتمام(١٠٩).

ويرى ديوي أن التربية لا بد أن ترتبط بشؤون الحياة، بل هي الحياة نفسها، ولتكون عملية نمو وتعلم واكتساب للخبرة، وجب أن تراعى فيها شروط النمو وشروط التعلم، وكذلك شروط اكتساب الخبرة، وأيضاً لتكون عملية اجتماعية تتضمن تفاعلا اجتماعياً، لا بد أن تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح(١١٠).

والحياة في نظر ديوي، إنما هي رد فعل للتعليم، وما التربية إلا عملية إعلامية(١١١)، تشجيع وتعزيز لهذا التعلم، بل التربية عنده ليست عملية، وليست إنتاجاً جاهزاً، إنما هي عملية نمو مستمر، هدفه زيادة النمو في كل مرحلة من مراحل الحياة، والتربية عنده تبدأ بميلاد الطفل، وتستمر مدى الحياة، ولذلك فهي تمثل الحياة نفسها، وما التعلم إلا من الحياة ذاتها.

وقد انصب اهتمام ديوي على الخبرة، والتربية من وجهة نظره هي عملية بناء وإعداد. وتنظيم للخبرة، بل يرى أن الخبرة أساس للتدريس والتعلم، فهي تضيف إلى الخبرات السابقة وتزيد من القدرة على توجيه

الخبرات اللاحقة، حيث يقول إن الإنسان يتعلم كيف يفكر عن طريق الخبرة[١١٢].

والخبرة الصحيحة عند ديوي يجب أن تكون نتيجة للتفاعل بين الفرد وبيئته، أي نتيجة للتفاعل بين مطالب الفرد وحاجاته ورغباته ودوافعه النفسية، وبين الظروف والعوامل الداخلية المحيطة به، والخبرة الصحيحة لا تقف عند مجرد التفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية فقط، بل تتعداه إلى محاولة التوفيق والتنسيق بين هذين النوعين من العوامل[١١٣].

وقد اهتم ديوي وركز على الاستمرارية والتفاعل كمعايير لاختيار الخبرة، ولكون هذه الخبرة أساس التعليم عن طريق العمل، ويرى أن هناك جانبين للخبرة، جانب نفسي وجانب اجتماعي، فأما النفسي فإنه يتمثل في غرائز الطفل وقواه، وهذه هي مادة التربية ونقطة بدايتها، فإذا لم تتصل مجهودات المربي ببعض نشاط الطفل الذي يؤديه بوجه خاص مستقلاً عن مربيه، أصبحت التربية ضغطاً من الخارج، وإذا فقد البصر الناقد إلى بناء الفرد الثقافي ونشاطه، أصبحت عملية التربية خبط عشواء وتعسفية، فإن اتفقت مصادفة مع نشاط الطفل أصابت نجاحاً، وإن اختلفت ترتب على ذلك تمرد الطفل، أو تفكك شخصيته أو قهر طبيعته[١١٤].

أما الجانب الاجتماعي عنده فيعني به أن الطفل كائن اجتماعي يعيش في البيئة الاجتماعية، ويتعلم فيها اللغة وأساليب الكلام، وأداب السلوك وموازين الأخلاق والذوق السليم، ومعايير الجمال[١١٥].

وبناء عليه، فإن التربية عند ديوي تبدأ بالخبرة، التي هي نتيجة للتفاعل بين قوى الطفل واحتياجاته وميوله الطبيعية، وبين المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، حيث يرى ديوي أن الخبرة نوعان، خبرة مباشرة، تتم عن طريق احتكاك الفرد مباشرة مع البيئة، وخبرة غير مباشرة، يعتمد فيها الفرد على الخيال والتصور. أما المبادئ التي تقوم عليها المدرسة في نظر ديوي فهي:

١ - التعرف على العالم المتطور الذي نعيش فيه، بدلاً من الحقائق الثابتة التي كان لا بد أن يقوم عليها.

٢ - إعداد الناشئة للحياة الراهنة ليخوضوا غمارها لا لحياة المستقبل.

٣ - أن يكون التعليم تعبيرا عن الذات وتنمية للفرد بدلاً من النشر الخارجي الذي يفرض على التلاميذ فرضاً.

٤ - أن تقوم التربية على النشاط لا على النظام الخارجي.

٥ - أن يكون التعليم عن طريق الخبرة لا عن طريق الكتب والحفظ والتلقين.

وخلاصة لما سبق، فإن هناك بعض المعتقدات التي تواجه التقدميين منها:

١ - ينبغي أن تكون التربية هي الحياة نفسها، وليست إعداداً للحياة، فالحياة الذكية تتضمن تأويل وإعادة بناء الخبرة.

٢ - التعليم مرتبط بصورة مباشرة باهتمامات الطفل.

٣ - التعلم بواسطة حل المشكلات.

٤ - مهنة المعلم هي النصح وليس رمزاً للسلطة والسيطرة.

٥ - أن تقوم الحياة المدرسية على التعاون.[١١٦]

رابعاً: بستالوتزي (١٧٤٦ - ١٨٢٧):

يرى بستالوتزي أن الطفل كالشجرة التي تنمو من الداخل، وواجب المعلم ينحصر في تهيئة الظروف المحيطة التي تجعل الشجرة تنمو نمواً طبيعياً كاملاً. كما كان يعتقد أن لكل طفل طبيعته ومزاياه الخاصة فلا يعامل الجميع على أساس وضعهم في قوالب واحدة، بل يعامل كل فرد كشخصية قائمة بذاتها لها كيانها المحترم ولها مشاكلها الخاصة[١١٧].

ويرى أن ما يعلم للطفل لا يصبح جزءا من نفسه، إلا إذا كان في حدود إمكاناته العقلية والإدراكية. ومن ثم فإن الامتحان الأساسي لمدى مناسبة الدرس للطفل هو مدى قدراته على إثارة النشاط الذاتي في المتعلم. ويرى بستالوتزي أن الحماس والاهتمام في نشاطه الذاتي لا يحدث إلا عندما تجعل التدريس يتبع قواعد نمو العقل[١١٨].

بناء على ما سبق، يرى أن تكون التربية متمشية في معناها وأهدافها ومناهجها وطرقها مع طبيعة الطفل، ومع حاجاته وخصائص نموه.

التربية عنده إذن هي النمو العضوي للطفل، نمواً عقلياً وأخلاقياً وجسدياً. ومصدر هذا النمو في كل من هذه الوجوه هو النشاط الصادر عن رغبة عفوية في العمل. مما يقود إلي النمو الذي يتجه اتجاهات قضت بها طبيعة الطفل سلفا. ومثل هذا النمو لا يصدر عن شكليات عينتها العادات والتقاليد. وهكذا فالتربية هي النمو الطبيعي التقدمي المتناسق لكل ملكات الإنسان وقواه[١١٩].

وتماشيا مع مفهومه عن التعلم بأنه يتم عن طريق الاكتشاف الذاتي والسؤال. فقد كان يصطحب الأطفال في التجوال في الطبيعة لدرس الأشياء الجغرافية، حيث كان الأطفال يجمعون الأزهار والحشرات والأحجار، كما يقومون بصنع خريطة ناتئة من الطين اللزج تمثل المحيط الذي يعيشون فيه. وتصور الحقائق الجغرافية تصويراً محسوساً كما كان الأطفال يتدربون على النجارة والحدادة وتجليد الكتب. وغيرها من الأعمال اليدوية، كما كانت الألعاب والفسح تتخلل الدروس، بحيث لا يتسرب الملل إلى الأطفال، كما كان ينمي في الأطفال الاستقلال الذاتي في الدرس والمطالعة، والمعلم يساعدهم على تفهم ما يغمض عليهم[١٢٠].

وقد سعى بستالوتزي إلى إحلال مدرسة تشبه البيت في علاقاتها وروحها وأهدافها، محلّ المذرسة القديمة، وقد اعتمد لهذه المدرسة طريقة لخص مبادءها أحد مريديه، وهو مورف Morf كما يلي:

١ ـ أساس التعلم الملاحظة أو الإدراك الحسي.

٢ ـ يجب الربط دوماً بين اللغة والملاحظة (أي ربط الكلمة بشيء).

٣ ـ وقت التعليم ليس وقت المحاكمة والنقد.

٤ ـ يجب أن يبدأ التعليم في كل فرع بأبسط العناصر، ثم ينتقل وفق سير نمو الطفل، أي وفق ترتيب سيكولوجي.

٥ ـ يجب إعطاء كل نقطة من نقاط التعليم الوقت الكافي وذلك لضمان اتقان الطفل لها.

٦ ـ يجب أن يستهدف التعليم النمو وليس عرض القواعد.

٧ ـ يجب أن يحترم المعلم فردية الطالب.

٨ ـ ليس الهدف الرئيس للتعليم الابتدائي مشاركة الطفل بالمعرفة والمواهب بل تنمية قواه وذكائه وزيادتها.

٩ ـ يجب الوصل بين القوة والمعرفة والمهارة والتعلم.

١٠ ـ يجب أن تكون العلاقة بين المعلم والطالب، ولا سيما ما كان منها متعلقاً بالانضباط مبنية على المحبة.

١١ ـ يجب أن يكون التعليم في خدمة الهدف الأسمى للتربية[١٢١].

خامساً: هربرت سبنسر (١٨٢٠ ـ ١٩٠٣)[١٢٢]:

عالم تربوي إنجليزي ، وصاحب النزعة التجريبية العلمية، وكتابه «في التربية الفكرية والخلقية والجسدية»، من أشهر كتب التربية في عصره، وأهم ما جاء في هذا الكتاب أن كل مذهب تربوي يفترض في الوقت نفسه مذهباً من الأخلاق، ويرى سبنسر في كتابه أن التربية تقوم على مسألتين أساسيتين، أولهما موضوعات الدراسة، التي من شأنها أن تكون الإنسان المثقف ثقافة صحيحة، والثانية هي الطرائق التي ينبغي أن تصطنع للوصول

إلى تعليم الطفل بسرعة واتقان. فالأخلاق ضرورية للإجابة على المسألة الأولى، وعلم النفس هو الذي يجيب على المسألة الثانية. والمثل الأعلى في التربية عند سبنسر هو أن نزود الإنسان بإعداد كامل للحياة بكاملها، حيث لا ينمي جانبا واحداً من المعرفة، على حساب سائر الجوانب الأخرى، مهما كان ذلك الجانب هاماً. بل يوزع الانتباه على المجال ككل، وجعل الجهود تتناسب مع قيمة كل جزء من أجزائه، على أن يكون غرض التربية الحصول على المعرفة المهيأة لإنماء الحياة الفردية والاجتماعية، في جميع وجوهها على أكمل وجه.

ويرى سبنسر أن أساس التربية هو العلم، وأنه في المرحلة الأولى في الطفولة تكون الحاجة إلى العلم قليلة، لأن حياة الطفل تعتمد على الطبيعة والغرائز، وهي بالتالي تربية سلبية وكلما ينمو الإنسان يصبح في حاجة أكبر إلى العلم. فحاجتنا إلى العلم تتناسب طردياً مع تقدمنا في السن. ولكن هذا القول ليس مطلقاً - بل مقيداً بعمر معين، إذ بعده لا يستفاد من العلم في سن الشيخوخة المتأخرة، والمقصود بقوله هنا أن حاجتنا إلى العلم تزداد، كلما ابتعدنا عن سن الطفولة واقتربنا من سن النضج، وقد بين هربرت أن العقل ينتقل من البسيط إلى المعقد، ومن غير المحدود إلى المحدود، وهذا يعني أنه من الضروري أن يعرض أمام الطفل موضوعات بسيطة للدراسة وأشياء مفردة، وأمور مشخصة محسوسة كي ننقله بعد ذلك تدريجيا إلى الحقائق المعقدة، والتعميمات المجردة، والمفاهيم العقلية، ويهتم هربرت بالتربية الذاتية، أي تربية الفرد لنفسه بنفسه، ويوصي بتشجيعها، وفي ذلك يرى أنه ينبغي أن نقود الأطفال إلى القيام بالتنقيب والبحث من تلقاء أنفسهم، مع شيء قليل من التوجيه والإرشاد.

سادساً: جان بياجية[١٢٣]:

ولد جان بياجيه سنة ١٨٩٦، وهو سويسري الجنسية، وأغلب دراساته عن الطفل وتفكيره ولغته. وتزامل في هذه الدراسات مع مدام مونتسوري، وأجرى الكثير من الأبحاث وبلغت شهرته غايتها سنة ١٩٧٠.

وكان لملاحظاته وكتاباته هو ومونتسوري عن سلوك الطفل وتفكيره آثار بالغة بين المشتغلين بعلم النفس وبالتربية والتعليم، وأخرجا قوانين ومبادئ لسلوك الطفل وتفكيره، منها كون بياجيه فلسفة جديدة عن المعرفة.

وقد عين في أوائل حياته الوظيفية استاذاً لعلم النفس في جامعة جنوا، وكذلك وكيلاً لمعهد روسو الذي كان ملحقا بالجامعة.

وبدأ بياجيه اهتمامه بالطفل في وقت مبكر عندما عمل في السوربون مع ثيودور سيمون المشترك في تأليف اختبارات بيئية سيمون.

وكان بياجيه شديد التعاطف مع الطفل، وكان يعتقد أن دراسة الطفل وسيلة إلى الغاية، وليست غاية في حد ذاتها، ولذلك فهو يهتم بدراسة الأطفال للتوصل إلى المعرفة، كان يعتقد أن هناك اختلافا بين حياة الجسم وحياة العقل.

ولم يكن بياجيه يهتم آصلاً بالتربية، أو يدعي العمق في معرفتها، إنما كان يكتب فيها أو يتعرض لها عندما تتعرض له صدفة في أبحاثه ودراساته، وكان اهتمامه في ميدان المنطق والمعرفة، أما سيكولوجية الطفل وتربيته فكانت ثانوية الاهتمام بالنسبة له.

وكان اهتمام بياجيه نظرياً أكثر منه عملياً وتجريبياً، وكان وسطاً بين الذين ينادون بأن الخبرة أساس المعرفة، وبين الذين ينادون بأن العقل يحتوي على عناصر المعرفة، فكان يرى أن النمو العقلي امتداد للنمو الجسمي، وبتطوير هذه الفكرة يعتبر أنه أسهم في نظرية التفاعل بين البيئة والوراثة، فالبيئة تقدم الغذاء للتكوين العقلي، والبيئة المهيأة تربوياً يمكنها أن تمد الطفل بأمثل غذاء لنموه العقلي.

وقد أثبت بياجيه بالتجربة أن الأطفال يستطيعون استخدام أي مثيرات موجودة لنموهم العقلي، كما يستخدم الأطفال في أي مكان مختلف المواد الغذائية لنموهم الجسمي.

ويعتبر بياجيه ومنستوري هما اللذان حلا مشكلة الوراثة والبيئة للعالم، كما أن من وجهة نظر بياجيه هناك اختلاف بين الراشد والطفل في القدرة العقلية والتعليم، وفسر ذلك بأن الراشد عمره الزمني أكبر، فمرت عليه فرص كثيرة ووقت طويل، فزادت استفادته من الخبرات، ثم إن حاجات الطفل وقدراته تختلف عن حاجات الراشد.

ووفق علم النفس التجريبي، فإن القدرة تتحدد بالتعلم، أما وفق علم نفس النمو، فإن التعلم يتحدد بالقدرة، حيث إن العقل يمر في أطوار من الطفولة الى الرشد، فإن القدرة العقلية تضع حدود التعلم للطفل.

وكان بياجيه يرى أن الطفل لا تتغير قدرته على التعلم حيث إن القدرة هي التي تحدد مدى التعلم. وكان يرى أن العلماء ينبغي ألا يشتغلوا بالبحث عن وسائل وكيفية تنظيم داخلية الطفل وشخصيته، إنما عليهم أن يبحثوا عما يقدم لنمو الطفل العقلي من غذاء، وأن يتعلم الأطفال كيف يتعلمون، وفي سنة ١٩٢٤، نشر في باريس أول كتاب له بعنوان «العقل والتفكير عند الأطفال»، ثم انتج الكثير من المؤلفات مثل «حق الإنسان في التربية والتعليم في العالم الحاضر».

مراجع الفصل السادس

١ - عبدالله الرشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، عمان: دار الشروق، ١٩٩٩، ص٩٣.

٢ - عبدالله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط٧، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٩٧، ص٦ - ١٠.

٣ - عبدالله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص٩٥.

٤ - عبدالله عبدالدايم، مرجع سابق، ص٢٥ - ٢٧.

٥ - محمد منير مرسي، تاريخ التربية في الشرق والغرب، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧، ص٤٣ - ٤٤.

٦ - عبدالله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص١٠٥ - ١١٠.

٧ - محمد الطيطي وزملاؤه، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٢م، ص٤٢ - ٤٣.

٨ - سهام محمود العراقي، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، ١٩٨٢، ص٣٠.

٩ - ول ديورانت، قصة الحضارة، ترجمة محمد بدران، لجنة التأليف والترجمة والنشر، الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية، القاهرة، ج٢، ١٩٧١، ص١٦٢.

١٠ - سعد مرسي وآخرون، تاريخ التربية والتعليم، عالم الكتب، ١٩٧٨، ص٢٢، وأيضاً عبدالله عبدالدايم، مرجع سابق، ص٤٦.

١١ - عبدالله عبدالدايم، مرجع سابق، ص٤٧ - ٥٠.

١٢ - المرجع السابق، ص٥٣.

١٣ - عزت جرادات وآخرون، مدخل إلى التربية، ط٣، عمان، ١٩٨٦، ص١٦.

١٤ ـ المرجع السابق، ص١٥ ـ ١٦، وخالد القضاة: المدخل إلى التربية والتعليم، عمان، دار اليازوري العلمية، ١٩٩٨، ص٥٨ ـ ٦١.

١٥ ـ عبدالله عبدالدايم، مرجع سابق، ص٥٤.

١٦ ـ محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص٦٠ ـ ٦١.

١٧ ـ وهيب سمعان، الثقافة والتربية في العصور القديمة، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٤، ص٢٥٨.

١٨ ـ خالد القضاة، مرجع سابق، ص٦٣.

١٩ ـ عبدالله عبدالدايم، مرجع سابق، ص١٣١ ـ ١٣٢.

٢٠ ـ غنطوس جريس غنطوس، تاريخ التربية، ط١، مطبعة ابن خلدون، طولكرم، ١٩٧٩، ص٥٦.

٢١ ـ فاخر عاقل، التربية قديمها وحديثها، ط٤، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٥، ص٥١.

٢٢ ـ عبدالله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص١٣٣ ـ ١٣٥.

٢٣ ـ المرجع السابق، ص١٣٨.

٢٤ ـ خالد القضاة، مرجع سابق، ص٧٢ ـ ٧٧.

٢٥ ـ عبدالله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص١٣٩ ـ ١٤٢.

٢٦- عبدالرحمن حجازي، المذهب التربوي عند ابن سحنون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٦هـ، ص٢٢ .

٢٧- أحمد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف، مصر، ١٩٦٨، ص١١٢

٢٨- عبدالأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن سحنون، دار اقرأ، بيروت، ١٤٠٥هـ، ص٤١ .

٢٩- المرجع السابق، ص٤٢ .

٣٠- محمد منير مرسي- التربية الإسلامية، أصولها وتطورها في البلاد العربية، عالم الكتب، ١٩٨١، ص١٤٤ .

٣١- عبدالأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص٤٤ .

٣٢- ماجد عرسان الكيلاني، تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية، عمان، الأردن، ١٩٨٣، ص١١٣ .

٣٣- أحمد فؤاد الأهواني، مرجع سابق، ص٣١١ .

٣٤- عبدالأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص٤٥ .

٣٥- عبدالأمير شمس الدين، مرجع سابق، ص٥٢ .

٣٦- السبكي، طبقات الشافعية الكبرى، ج١، ص١٠٢ .

٣٧- الغزالي، إحياء علوم الدين، القاهرة، مطبعة مصر، ١٣٠٦هـ، ص١٣

٣٨- سيد إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، الكويت، وكالة المطبوعات، ١٩٧٤، ص١٥ .

٣٩- الغزالي، أيها الولد، الطبعة الثالثة، بيروت، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، ١٩٦١، ص٣٣ .

٤٠- تهذيب إحياء علوم الدين، تحقيق عبدالسلام هارون، ج١، ص٥٠ .

٤١- المرجع السابق، ص٥٠ - ٥١ .

٤٢- الغزالي، إحياء علوم الدين، الجزء الثالث، كتاب رياضة النفس وتهذيب الخلق.

٤٣- المرجع السابق، ص٥٢ .

٤٤- الغزالي، إحياء علوم الدين، مرجع سابق، ص١٥٧ - ١٦١ .

٤٥- المرجع السابق، ص١٩١ .

٤٦- حسن إبراهيم عبدالعال، الفكر التربوي عند بدر الدين ابن جماعة، من أعلام التربية العربية الإسلامية، المجلد الثالث، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٨٨، ص٢٧٨ .

٤٧- المرجع السابق، ص٢٧٨ .

٤٨- محمد شحات الخطيب وآخرون، أصول التربية الإسلامية، الطبعة الأولى، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض، ١٩٩٥، ص٤٢١ .

٤٩- ابن جماعة بدرا لدين محمد إبراهيم، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، حيدر آباد، نشر السيد محمد هاشم الندوي، جميعة دار المعارف، ١٣٥٣هـ، ص١٩ .

٥٠- المرجع السابق، ص١٩ .

٥١- ابن جماعة، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، ص٦٥ .

٥٢- المرجع السابق، ص٥٩ .

٥٣- مرجع سابق، ص٤٨ .

٥٤- حسن إبراهيم عبدالعال، مرجع سابق، ص٣٠٢ .

٥٥- ابن جماعة، تذكرة السامع والمتلكم في آداب العالم والمتعلم، ص١١٦

٥٦- ابن تيمية، تقي الدين (ت ٧٢٨هـ) الفتاوى، كتاب التصوف، مجلد ١١، الرياض، ١٩٦١، ص٥٠٤ .

٥٧- ابن تيمية، الفتاوى، علم السلوك، جـ١٠، ص٣٩ .

٥٨- ابن تيمية، الفتاوى، مجمل اعتقاد السلف، جـ٣، ص١٥٧ .

٥٩- ابن تيمية، علم السلوك، ص٨٥ .

٦٠- ابن تيمية، مجمل اعتقاد السلف، جـ٣، ص٣٣٩ .

٦١- ابن تيمية، توحيد الإلوهية، ج١، ص٦ .

٦٢- محمد موسى، ابن تيمية، ١٩٧٧م، ص١٢٩ .

٦٣- ابن تيمية، الفتاوى، أصول الفقه، مجلد، ٢٠، ص١٠٢ .

٦٤- ابن تيمية، مجموعة الرسائل الكبرى، مجلد١، ص٢٣٩ .

٦٥- ابن تيمية، الفتاوى، أصول الفقه، مجلد ١٩، ص٢٣٣ .

٦٦- علي سالم الشواهين، نظام التربية في عصر دولة المماليك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٩٨٠،ص١١٨ .

٦٧- ماجد عرسان الكيلاني، الفكر التربوي عند ابن تيمية،ص١٠٨ .

٦٨- ابن تيمية، رفع الملام عن الأئمة الأعلام، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٩٦٤، ص٣ .

٦٩- ماجد عرسان الكيلاني ، الفكر التربوي عند ابن تيمية، مرجع سابق، ص١٩٥ .

٧٠- المرجع السابق، ص١٤٦ .

٧١- ابن تيمية، مجموعة الرسائل الكبرى، مجلد١ ، مرجع سابق، ص٢٣٩

٧٢- ماجد عرسان الكيلاني، الفكر التربوي عند ابن تيميمة، مرجع سابق، ص١٠٤ .

٧٣- ابن تيمية، الفتاوى، كتاب الفقه، جـ٢٨، مرجع سابق، ص١٦ .

٧٤- ابن تيمية، الفتاوى، علم السلوك، جـ١٠، مرجع سابق، ص٦٦٤ .

٧٥- ابن تيمية، الفتاوى، أصول الفقه، مجلد٢٠، مرجع سابق، ص١٠٢ .

٧٦- المرجع السابق، ص١٧ .

٧٧- ابن تيمية، الفتاوى، علم السلوك، جـ١٠، مرجع سابق، ص٨٥ .

٧٨- عماد خليل وآخرون، ابن خلدون، من أعلام التربية العربية، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، ج٤، الرياض، ١٤٠٩هـ، ص١٢٣ .

٧٩- محمد منير مرسي، التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨١، ص١٥٩ .

٨٠- محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص١٥٩ .

٨١- المقدمة، مقدمة ابن خلدون، المطبعة الأدبية، بيروت، ١٩٠٠، ص٤٢٩ .

٨٢- عماد الدين خليل، ابن خلدون من أعلام التربية العربية الإسلامية، مرجع سابق، ص١٧٣ .

٨٣- محمد عطية الإبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، دار الفكر، القاهرة، ١٩٧٩م، ص٣٧٨ .

٨٤- محمد منير مرسي، التربية الإسلامية، مرجع سابق، ص١٦٣ .

٨٥- محمد عطية الإبراشي، مرجع سابق، ص٢٨٢ .

٨٦- عبدالله عبدالدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٣، ص٢٤٨ .

87 - 88 - المقدمة، ابن خلدون، ص432 - 534 .

89- المقدمة، ابن خلدون، ص541 .

90 إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية، دار عمار ـ عمان، 1990، ص43 ـ 44 .

91 ـ خالد القضاة، مرجع سابق، ص84.

92 ـ عبدالله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص150 ـ 151 .

93 ـ خالد القضاة، مرجع سابق، ص85، وأيضاً عبدالله الرشدان، ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص154 .

94 ـ سعيد التل وآخرون، «المرجع في مبادئ التربية»، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 1993، ص44 ـ 47 .

95 ـ عبدالله زاهي الرشدان، المدخل إلى التربية، دار الفرقان، عمان، 1978، ص126 ـ 129 .

96 ـ سعد مرسي أحمد، مرجع سابق، ص419 .

97 ـ عبدالله عبدالدايم، مرجع سابق، ص376.

98 ـ محمود عبدالرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية، دار البحوث العلمية، الكويت، 1978، ص367 .

99 ـ يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، دار المعارف، القاهرة، 1959، ص193 .

100 ـ المرجع السابق، ص195 .

101 ـ جان جاك روسو، ترجمة الدكتور نظمي لوقا، القاهرة، الشركة العربية للطباعة والنشر، 1978، ص191 ـ 219 .

102 ـ بول مونروا، المرجع في تاريخ التربية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1973، ص245.

103 ـ محمود شفشق، مرجع سابق، ص275.

104 ـ محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص395.

١٠٥ ـ المرجع السابق، ص٣٦٩.
١٠٦ ـ المرجع السابق، ص٣٧٠.
١٠٧ ـ بومونروا، مرجع سابق، ص٢٩٦ ـ ٣٠٨.
١٠٨ ـ محمود شفشق، مرجع سابق، ص٣١٨ ـ ٣٣٥.
١٠٩ ـ Willam bayed. The history of eastern education, New York: barnes & Noble. We. 1960. p. 404.
١١٠ ـ Aralph C. Mayer. Ve development of education in the twentieth century.
١١١ ـ Willam bayed. The history of Western education, p.203.
١١٢ ـ جون ديوي، الخبرة والتربية (ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر)، القاهرة، الانجلو المصرية، ص٣٥ ـ ٣٨.
١١٣ ـ أحمد فؤاد الأهواني، جون ديوي، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٥٩، ص١٥٧.
١١٤ ـ محمود شفشق، مرجع سابق، ص٣٩٠ ـ ٣٩١.
١١٥ ـ جورج، ف.تيلو، مقدمة إلى فلسفة التربية، ص٥٥ ـ ٥٨.
١١٦ ـ محمد فاضل الجمالي، تربية الإنسان الجديد، تونس، الشركة التونسية للتوزيع، ١٩٦٧، ص١٦٧.
١١٧ ـ Willam bayed. The history of Western education, p.325-326.
١١٨ ـ فاخر عاقل، مرجع سابق، ص١٧٦.
١١٩ ـ محمد فاضل الجمالي، مرجع سابق، ص١٦٨.
١٢٠ ـ فاخر عاقل، مرجع سابق، ص١٧٨ ـ ١٧٩.
١٢١ ـ إبراهيم ناصر، مقدمة في التربية، مرجع سابق، ص٢٢٤ ـ ٢٢٥.
١٢٢ ـ محمد حسن عمايرة، أصول التربية التاريخية والنفسية والفلسفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١، ١٩٩٩، ص٣٣٦ ـ ٣٣٧.

الفصل السابع

الأصول الثقافية للتربية

مقدمة:

الفرد والمجتمع والثقافة مكونات مترابطة متداخلة، لا وجود لأحدها بدون الآخر ولا يمكن فهم أحدها إلا بتفسير الآخر، ولا نستطيع تحديد بنية التربية ومضمون عملياتها إلا في إطار علاقاتها بهذا وذاك.

فالمجتمع إذا كان مجموعة أفراد يتفاعلون فيما بينهم وبين بيئتهم الطبيعية وما ينجم عن ذلك من أفكار وقيم ونظم وأدوات، فإن الثقافة هي نتاج هذا التفاعل، والمجتمع والثقافة هما أساس تحديد السلوك الإنساني، والتربية تنشأ وتقوم كمؤسسة ثقافية للحفاظ على ثقافة المجتمع وتقدمه.

والعلاقة بين الثقافة والفرد علاقة عضوية، فالثقافة لا توجد ولا تنمو إلا بفعل الأفراد أنفسهم، والأفراد يتشكلون بالثقافة، بمعنى أن الثقافة تتكون وتنمو بالأفراد، ثم تنتقل بالأفراد، وتعود لتشكيل الأفراد، والثقافة لا توجد إلا في عقول الأفراد وسلوكهم، ولا يمكن فهم سلوك الإنسان إلا بفهم تفاعله مع الاخرين في إطار ثقافة المجتمع، أي أن الإنسان كائن اجتماعي ثقافي، لا تظهر طبيعة الفرد إلا في إطار ثقافة المجتمع، والتربية أداة تشكيل طبيعة الفرد تلك.

وبهذا فالثقافة ليست منفصلة عن وجود الأفراد، بل هم أساس وجودها ونموها والأفراد هم أساس وجود المجتمع... ومن تفاعل الأفراد والجماعات في بيئة المجتمع، تنتج الثقافة، وبالتالي فلا مجتمع بدون ثقافة والعكس صحيح، ولا مجتمع بدون أفراد والعكس صحيح، ولا أفراد بدون ثقافة والعكس صحيح، ولا تربية بدون أفراد ومجتمع وثقافة، والعكس صحيح. (١)

والتربية هنا موضوعها الفرد والمجتمع والثقافة، من خلال نظرة مترابطة متكاملة، فالتربية تتناول الفرد من أبعاد زوايا المجتمع، وتسعى إلى تشكيله في إطار ثقافة المجتمع، وعن طريق أفراد المجتمع يتم نقل الثقافة للأجيال الناشئة عن طريق التربية واستمرار التفاعل الاجتماعي، ونمو الثقافة وتطورها يتم أيضاً بفعل الأفراد أنفسهم، كما أن قوة الثقافة تعتمد على وعي أفراد المجتمع بالمؤثرات الثقافية، ونوع استجابتهم لها، وقدرتهم على توجيهها، والتغيير فيها، بالإضافة أو الحذف.

وبذلك فإن فهم التربية، ومعرفة طبيعة عملياتها تتوقف على فهم الثقافة، حتى تصبح التربية أداة الثقافة في إعادة إنتاجها في أفضل صورة يرغبها المجتمع، والحفاظ على هذا المجتمع واستمرار تطوره.[٢]

مفهوم الثقافة:

لغة: أصل الثقافة في اللغة العربية مأخوذ من الفعل ثقف بضم القاف وكسرها، وللفعل ثقف معان كثيرة في المعاجم والقواميس العربية[٣] ومن هذه المعاني:

١ ـ الحذق والفطنة نقول: ثقِف الرجل أي أصبح حذقاً وفطناً.

٢ ـ سرعة أخذ العلم وفهمه نقول: ثقِفَ الطالب العلم أي فهمه بسرعة.

٣ ـ التهذيب والتأديب نقول: ثقَّف المعلم الطالب أي هذبه وأدبه.

٤ ـ تقويم المعوج من الأشياء نقول: ثقّف الصانع الرمح أي سوى اعوجاجه.

٥ ـ إدراك الشيء والحصول عليه كما أشار الله تعالى في قوله: (واقتلوهم حيث ثقفتوهم)[٤]، وقد ذكر القرطبي في تفسيره[٥]، أن ثقف في الآية الكريمة تدل على الأسر والظفر بالعدو فيكون المعنى: تأسرونهم وتقدرون عليهم وتغلبونهم.

اصطلاحاً:

معنى الثقافة اصطلاحاً أوسع من معناها اللغوي، لأن كلمة الثقافة لا تستطيع أن تستوعب ما لها من دلالات ومعان. وقديماً استعملت كلمة الثقافة في العهد الروماني للدلالة على العلوم الإنسانية التي تخص أمة من الأمم، كعلوم الدين واللغة، والآداب، كما استعملت للدلالة على الفنون غير العملية وغير الطبيعية، وفي عصر النهضة الأوروبية أصبحت لفظة الثقافة تدل على الآداب والفنون.

واليوم من الصعب أن يجد الإنسان تعريفاً جامعاً متفقاً عليه للثقافة لأسباب من أبرزها:

أ - اختلاف تخصص واهتمام من يعرفون الثقافة، فعالم الاجتماع حين يعرفها يعطيها معنى يختلف عن المعنى الذي يعطيه لها عالم السياسة أو عالم الاقتصاد أو عالم النفس.

ب - اختلاف المدارس الفكرية والاتجاهات الثقافية العالمية حول تعريف الثقافة نظراً لاختلاف وجهات نظر كل واحدة منها.[٦]

وهناك تعريفات مختلفة للثقافة نذكر منها ما يلي:

- أنها «الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد والفنون والأخلاق والقوانين، وجميع المقومات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في جماعة» (تعريف تايلور)[٧].

- أنها «كل ما صنعته يد الإنسان وعقله من الأشياء ومن مظاهر في البيئة الاجتماعية، أي كل ما اخترعه الإنسان أو ما اكتشفه وكان له دور في العملية الاجتماعية (تعريف كلباتريك)[٨]. ويعني هذا التعريف أن الثقافة تشمل: اللغة والعادات والتقاليد والمؤسسات الاجتماعية والمستويات والمفاهيم والأفكار والمعتقدات إلى غير ذلك ما نجده في البيئة الاجتماعية من صنع

الإنسان، وقد توارثه جيلاً بعد جيل، وبمعنى أخر يرى كلباتريك أن للثقافة جانبين هما الجانب المادي والجانب غير المادي.

ـ أنها «وسائل الحياة المختلفة التي توصل إليها الإنسان عبر تاريخه الطويل السافر منها والضمني، والعقلي واللاعقلي، والتي توجه سلوك الناس في وقت معين وترشد خطواتهم في مجتمعهم» تعريف كلكهون[٩]. ويتضمن هذا التعريف الجوانب المعنوية والمادية للثقافة، وأيضاً إشارة واضحة إلى زمن محدد، لأن الثقافة لا تبقى على حالها، وإنما تتغير بتغير العصور والأزمنة.

عناصر الثقافة

تنقسم عناصر الثقافة قسمين رئيسيين هما:

أ ـ **العناصر المادية:** وتشمل ما أنتجه الإنسان، ويمكن معرفته بالحواس.

ب ـ **العناصر المعنوية:** وتشمل أنماط السلوك والمعايير الاجتماعية والقيم والأعراف والعادات[١٠].

وهناك من يرى أن الثقافة تتكون من ثلاثة مكونات رئيسية هي:

أ ـ المكونات المادية أو ما يسمى القطاع المادي للثقافة.

ب ـ المكونات الاجتماعية أو ما يسمى القطاع الاجتماعي للثقافة.

جـ ـ المكونات الفكرية أو ما يسمى القطاع الفكري للثقافة.

أما المكونات المادية للثقافة فهي ما يستعمله الإنسان في حياته اليومية، من أدوات وأثاث ومسكن وملبس ومبانٍ، ووسائل نقل وما إلى ذلك.

أما المكونات الاجتماعية للثقافة، وهي ما يطلق عليه اصطلاحاً البناء الاجتماعي، فهي هيكل المجموعة الاجتماعية من الناس، المستمرة في

الوجود لفترة كافية من الزمن، وتنشأ بين أفرادها علاقات وتفاعل، ونظم اجتماعية تصل عن طريقها مجموعة من السكان إلى حالة التكامل والترابط اللازمة لتكوين المجتمع.

أما المكونات الفكرية للثقافة فتشمل العناصر والمركبات والنظم الثقافية التي يغلب عليها طابع الأفكار والعواطف ويشتمل هذا القطاع على اللغة والسحر والدين والعلم.

أما رالف لنتون فيذكر أن محتوى الثقافة يمكن تقسيمه ثلاثة أقسام هي:

١ - العموميات أو العالميات:

وهي المكونات الثقافية التي يشترك فيها جميع أفراد المجتمع الناضجين، وتمثل العالميات المعتقدات، والقيم التي يعبر عنها أحياناً بمصطلح جوهر الثقافة، والعالميات أو العموميات تبين في أعمق مستويات التحليل، أنها تلك العناصر التي تميز فردا من فئة معينة عن فرد من فئة اخرى، وتتكون العموميات من الأفكار والسلوكيات التي توجد بصفة عامة عند كل أعضاء المجتمع الواحد البالغين، وتكون معايير بواسطتها تقرر الجماعة المحلية إن كان الفرد يسلك سلوكاً طبيعياً أم لا. وقد سميت تلك العناصر بالعالميات لأنها موجودة في معظم ثقافات العالم(١١).

وتؤدي العموميات إلى وجود اهتمامات مشتركة بين أفراد المجتمع، تعمل على تماسك الجماعة ووحدة أهدافها، كما تعمل على إكسابها الشعور بالانتماء والتضامن والتعاون، وتجنبها الصراع والتمزق. إن اشتراك أفراد المجتمع في هذه العموميات وبصفة خاصة في الجوانب الفكرية والإيديولوجية، هو في اكتساب الأفراد لروح الجماعة والعمل على بقائها(١٢).

٢ ـ الخصوصيات:

وهي عناصر الثقافة التي تشترك فيها مجموعة معينة من أفراد المجتمع، بمعنى أنها العناصر التي تحكم سلوك افراد معينين دون غيرهم من المجتمع. فهي العادات والتقاليد والأودوار المختلفة المتصلة بمناشط اجتماعية حددها المجتمع في تقسيمه للعمل بين الأفراد. وتشمل هذه الفئات الخصوصيات المهنية والطبقية والعقائدية والعنصرية.

٣ ـ الأبدال (البدائل):

وهي العناصر الثقافية التي لا تنتمي إلى العموميات، فلا تكون مشتركة بين جميع الأفراد ولا تنتمي إلى الخصوصيات، فلا تكون مشتركة بين أفراد مهنة واحدة أو طبقة واحدة، ولكنها عناصر تظهر حديثاً، وتجرب لأول مرة في ثقافة المجتمع، وبذلك يمكن الاختيار من بينها كما أنها تتمثل في أنواع الاستجابات غير المألوفة بالنسبة لمواقف متشابهة أو وسائل مختلفة لتحقيق أهداف متشابهة[١٣].

فالبدائل اذا هي تلك الأنواع من الأنشطة التي يكون فيها للأفراد المعينين اختيارات معينة، فالعموميات على سبيل المثال تتطلب أن يكون هناك في المجتمعات الشرقية زواجاً شرعياً بين الرجل والمرأة تحت رعاية القانون. أما كيفية الاحتفال بالزواج سواء في حفلة عامة أو خاصة فذالك متروك للفرد واختياراته أو حسب الطبقة التي ينتمي إليها.[١٤]

خصائص الثقافة

١ ـ الثقافة ثابتة لبعض عناصرها مثل: اللغة والدين، وإن كانت في بعض الثقافات تستمر دون تعديل لمدة طويلة، ومتغيرة، أي أن جميع عناصرها تخضع لتحويل مستمر تدريجيا وغير واضح، ويشمل التغير الثقافي ثلاث عمليات أساسية يعرفها علماء الإنسان بما يلي:

أ ـ عملية التأصيل، وتعني اكتشاف أو اختراع عناصر جديدة في الثقافة.

ب ـ عملية الانتشار، أي استعادة عناصر جديدة من ثقافات أخرى مثل تبني التربويين الأمريكيين لطريقة منتسوري الايطالية.

ج ـ عملية إعادة التغير، وهو تحرير عنصر قائم لمواجهة الظروف الجديدة، مثل: امتداد المعونات الفدرالية للتربية والتعليم[١٥].

٢ ـ الثقافة إنسانية، أي أنها خاصة بالإنسان، وتزدهر بالاكتشافات والاختراع والابتكار.

٣ ـ الثقافة مكتسبة، مما ساعد على استمرار الجماعات الإنسانية حيث يزود الجيل الناشئ بمثلها وقوانينها وتقاليدها وعاداتها وقيمها، فتستمر الجماعة بنقلها من جيل إلى جيل.

٤ ـ الثقافة قابلة للانتقال والانتشار من جيل إلى جيل، ومن جماعة لاخرى.

٥ ـ الثقافة متغيرة، لأن الجماعات الإنسانية لا تستقر على حال، فإما أن تزدهر أو تندثر، وكل مجتمع من المجتمعات يريد تحقيق التقدم والتطور لنفسه، والتقدم والتطور في أي مجتمع يتم في إطار ثقافة ذلك المجتمع وقيمه وتقاليده.

والثقافة تشبع حاجات الإنسان وتساعده على التكيف مع مجتمعه، وعدم إشباع الثقافة لحاجات الفرد يعرضها للانحلال، ويدفع هؤلاء الأفراد إلى تغييرها أو القضاء عليها أو الخروج إلى ثقافة أخرى تشبع حاجاتهم.

والصراع الذي يصيب الشخصية الإنسانية في أي ثقافة يرجع إلى الفرق الكبير بين حاجات الفرد الأساسية وبين مستوى الإشباع الذي تهيئه الثقافة لهذه الحاجات[١٦].

وظائف الثقافة:

الإنسان يكيف الطبيعة ويتكيف معها، يغيرها ويتغير معها، وهذا يعني أن الثقافة هي أداته في عملية التواصل والتكيف في الحياة، ومن أهم وظائف الثقافة[١٧].

١ ـ أن تمد الأفراد بمجموعة من الأنماط السلوكية لتحقيق حاجاتهم البيولوجية وضمان استقرارهم.

٢ ـ أن تتيح للأفراد التعاون من خلال مجموعة من القوانين والنظم.

٣ ـ أن تساعد الأفراد على تحقيق التكيف والتفاعل وتحقق لهم الوحدة الثقافية والتجانس.

٤ ـ أن تؤدي إلى ظهور حاجات جديدة وتبث وسائل أشباع هذه الاحتياجات كالاهتمامات الثقافية والجمالية والدينية.

٥ ـ أن تمكن الإنسان من التنبؤ بالأحداث المتوقعة والمواقف الاجتماعية المحتملة، ومن التنبؤ بسلوك الآخرين في مواقف محددة.

ويقول مالينوفسكي في هذا الصدد، إن الثقافة تلبي نظاماً متكاملاً من الاحتياجات الإنسانية البيولوجية والروحية، وتضمن له غطاء وظيفياً يسعى إلى حماية الإنسان من المخاطر والكوارث الطبيعية والبيئية والثقافية فهي أداة الإنسان فهي حل مشكلاته الحية والخاصة التي يواجهها في إطار البيئة وبالتالي فإن لكل عنصر من عناصرها غاية ووظيفة محددة.[١٨]

فوائد الثقافة

الثقافة ذات أهمية كبيرة للمجتمع من ناحية، وللأفراد من ناحية أخرى فهي[١٩]:

١ ـ تكسب أفراد المجتمع شعوراً بالوحدة، وتهيء لها سبل العيش والعمل دون إعاقة واضطراب.

٢ ـ تمد الأفراد بمجموعة من الأنماط السلوكية، فيما يتعلق بإشباع حاجاتهم البيولوجية من مأكل ومشرب وملبس ليحافظوا على بقائهم واستمرارهم.

٣ ـ تمدهم بمجموعة القوانين والأنظمة، التي تتيح لهم سبل التعاون والتكيف مع المواقف الحياتية وتيسّر سبل التفاعل الاجتماعي، دون أن يحدث هناك نوع من الصراع أو الاضطراب.

٤ ـ تجعل الفرد يقدر الدور التربوي الذي قامت وتقوم به ثقافته حق التقدير خاصة إذا اختبر ثقافة أخرى غير ثقافته، عندها يبدأ بإدراك الدور الذي قامت به ثقافته من عادات وتقاليد تطغى على وجوده.

٥ ـ تقدم للفرد مجموعة من المشكلات التي أوجدت لها الحلول المناسبة، وبذلك توفر عليه الجهد والوقت بالبحث عن حلول لتلك المشكلات.

٦ ـ تقدم للفرد تفسيرات تقليدية مألوفة بالنسبة لثقافته، يستطيع أن يحدد شكل سلوكه على ضوئها، فهي توفر له المعاني والمعايير التي بها يميز بين الأشياء والأحداث صحيحة كانت أو خاطئة، عادية أو شاذة، وهي أيضاً تنمي لدى الفرد شعوراً بالانتماء والولاء، فتربطه بمجتمعه برابطة الشعور الواحد.

مستويات الثقافة

تقسم الثقافة من حيث مستوياتها إلى عدة مستويات وهي[٢٠]:

١ ـ المستوى المادي.	٢ ـ المستوى غير المادي.

أ ـ المستوى القيمي.

ب ـ المستوى الأدبي والفني.

جـ ـ المستوى السلوكي.

د - المستوى الطبقي.

هـ - المستوى العلمي.

و - المستوى التطبيقي والخبرة.

ز - المستوى المثالي.

٣ - المستوى المادي وغير المادي: إن كل ما أفرزته حضارة الإنسان من عمران وصناعات يدوية وحرفية وتقنية يعتبر من مستوى الإنجازات المادية للثقافة وما أنجزته، مما هو مرتبط بالمفاهيم والمعاني غير مادي ينقسم إلى:

أ - **القيم:** تعتبر القيم من أرفع مستويات الثقافة الاجتماعية لأنها تمثل أرفع مستويات المفاهيم الفكرية والاجتماعية وتعكس علاقة المجتمع وردود فعله إزاء كل القضايا التي يواجهها في حياته، وذلك بهدف إعطاء كل شيء ما يستحقه أو ما يقابله.

ب - **الأدب والفن:** يعتبر من مخرجات الثقافة التي ظهرت عندما ارتقت المجتمعات بلغتها إلى مستوى متقدم أدى إلى إنتاج فني وأدبي، فالأمة تقاس بثقافتها من خلال إنتاجياتها الأدبية والفنية فالغناء والشعر والنقوش وغيرها من قصص وحكايات تشكل أرقى مستوى للثقافة.

جـ - **السلوك:** يعتبر علماء النفس السلوك أحد معايير قياس الإنسان والحيوان ويمكن تحديد مستوى تقدم الفرد أو المجتمع من خلال مظاهر سلوكه. فالسلوك المهذب القائم على الاحترام يعكس مضموناً ثقافياً رفيعاً والعادات والتقاليد في الأفراح والأتراح تتضمن مستوى تطور الفرد وتقدمه.

د - **الطبقات الاجتماعية:** لكل مجتمع تقسيماته الطبقية والتي كثيراً ما تحدث تمايزاً واضحاً في مستوى ثقافة كل طبقة فلا يمكن أن تتساوى ثقافة طبقة الفلاحين مع طبقة العمال أو مع طبقة المتعلمين. وهذه التقسيمات تحدد نوعاً من التفاوت في طبيعة العادات والتقاليد وحتى سمات الأفراد.

هـ ـ **المستوى العلمي ـ العلماء:** إن الثقافة العلمية التي تعتبر لغة القواعد والأنظمة والقوانين في مختلف التخصصات يعتبر المستوى القائم على الحقائق والمفاهيم التي انبثقت عن البحث العلمي وجهود العلماء والباحثين الذين يغذون المجتمع بنتائج جهودهم البحثية المتواصلة واختراعاتهم المتميزة وهذا المستوى له شخصيته المتميزة التي لا يمكن إنكارها. فرجل التربية الباحث يزود المربين والمعلمين والآباء بكيفية التعامل مع الطفل ويزودهم بمعلومات كثيرة عنه.

و ـ **التطبيق والخبرة:** إن ميدان الحياة مليء بالخبرات والنتائج وكثيراً ما نجد فرقاً شاسعاً بين ما يتعلمه أي مختص وما يجب فعلياً أن يقوم به من عمل محدد.

ز ـ **المستوى المثالي:** لقد أفرزت كل ثقافة مجموعة كبيرة من الأمور التي لا تقاس بقيمة مادية وتبقى رمزاً لهذه الأمة مثل مفهوم الشجاعة والكرم والمروءة والاحترام والانتماء والولاء والصدق والنبل والجمال والفن وغيرها، فهي ترتبط بمنظومة القيم ولكنها تختلف نسبياً في انها لا تحمل قيمة محددة لذا تشكل الجانب المثالي في الثقافة.

تقسّم الثقافة ـ المجتمع إلى طبقات اجتماعية تنوعت وطرأ عليها بعض التغييرات على ضوء التغييرات الاجتماعية والاقتصادية التي تطرأ على المجتمعات لأسباب سياسية واقتصادية وعلمية وغيرها.

١ ـ **طبقة الفلاحين:** وهم الفئة الاجتماعية التي تعمل في الزراعة وتعتبر الأرض مصدر رزقها ومكان وجودها وأداة عملها.

٢ ـ **طبقة العمال:** وهي الفئة التي تعمل في المصانع وورش العمل وغيرها وتقتات على ما تتقاضاه يومياً أو شهرياً ولا تملك أرضاً بل لها مهنة أو حرفة.

٣ ـ **طبقة الموظفين:** وهي الفئة المتعلمة والتي تعمل في الوظائف الحكومية في القطاعين المدني والعسكري وليس لهذه الفئة بالضرورة صفة تخصصية مهنية. ولكنها تشترك بأفرادها بتقارب نسبي في مستوى الثقافة ومستوى التفكير وفي الاهتمامات والطموحات ومظاهر العيش وأدواته وفي كثير من العادات.

٤ ـ **طبقة التجار وكبار الملاك:** وهي الطبقة التي تملك مصالح المال والاقتصاد وهذه الفئة المؤثرة حتى في السياسة العامة والدولية وتحدد مراكز الثقل الاقتصادية لذا كان لها حاجاتها واهتماماتها وأنماط سلوكها.

٥ ـ **الطبقة السياسية:** وهي فئة كبار رجال الدولة الذين يتميزون أيضاً بمستوياتهم الاجتماعية وإمكاناتهم المادية وأنماط عيشهم ولهم مقوماتهم المادية والثقافية.

٦ ـ **الطبقات الخاصة:** وهي فئة القوميات التي تشكل الأقلية الدينية والقومية في المجتمع فلهم عاداتهم وتقاليدهم الدينية والقومية التي يتمسكون بها ويحافظوا عليها.

السلوك الثقافي[٢١]:

للثقافة دور بارز في مساعدة الفرد على التنبؤ بالسلوك الإنساني، إذ إن معرفتنا بثقافة مجتمع ما تسهل علينا معرفة ما يمكن أن يصدر عن أفراد ذلك المجتمع من سلوكات لدى احتكاكهم مع غيرهم من الأفراد، أو تفاعلهم، أو بناء علاقات اجتماعية معهم، سواء كان ذلك ضمن إطار المجتمع الواحد أو خارجه.

ومن المعلوم أن السلوك الثقافي لا ينتقل بالوراثة، وإنما يكتسب من خلال الأسرة والرفاق والمدرسة والمجتمع على نحو عام. وتقع على عاتق المجتمع هنا مسؤولية تقديم قاعدته الثقافية لأفراده بطريقة منظمة ومفهومة

ومتكاملة، فلكل مجتمع تراثه الثقافي الذي تراكم عبر تاريخه الطويل وتفاعلاته مع المجتمعات الأخرى، ويكتسب الفرد من خلال تعايشه مع هذا التراث أدواره المختلفة (ثقافية، اجتماعية) باختلاف مراحل العمر، وباختلاف جنسه وطبقته الاجتماعية وطبيعة العمل الذي يمارسه، ويكون عادات وقيماً موجهة لسلوكه، ويجد نفسه منتمياً لمؤسسات اجتماعية تشعره بمكانته في مجتمعه وتعطي لحياته معنى جديداً بالنسبة لعلاقته بالآخرين. وبمعنى أخر ان لكل فرد مركز معين في الثقافة، ومرتبة ترتكز على هذا المركز، وغالباً ما تكون قائمة على العمر أو الجنس أو الوظيفة أو الطبقة الاجتماعية... الخ، ويتأثر السلوك الثقافي للفرد بمركز الفرد ورتبته الثقافية والاجتماعية بدرجة كبيرة.

وبالإضافة إلى مركز الفرد ورتبته الثقافية والاجتماعية، يتأثر السلوك الثقافي للفرد بعوامل أخرى، هي:[٢٢]

١ - مدى وعي الفرد ونضجه الثقافي، ويقصد بالوعي سلامة المعرفة لدى الفرد بحيث تستند إلى تعميق الإدراك لثقافة مجتمعه وتأصيله، فدرجة معرفة الفرد بثقافة مجتمعه ودرجة استيعابه لها وتاريخها، وعمق رؤيته لها، تؤثر بدرجة كبيرة على سلوكه الثقافي، لذا يقع على عاتق الفرد السعي بكل طاقاته وقدراته ووسائله لاستيعاب مفردات ثقافته وعناصرها.

٢ - مدى إشباع الفرد لحاجاته المختلفة وخاصة الثقافية منها. فغالباً ما يتقرر نوع السلوك الإنساني الثقافي بمدى إشباع الفرد لحاجاته.

٣ - مدى توافر المعايير، إذ ينبغي أن توفر الثقافة للأفراد المعاني والمعايير التي يميزون في ضوئها بين ما هو مناسب أو غير مناسب من السلوك، أو بين ما هو طبيعي وما هو غير طبيعي، وما هو عادي وما هو شاذ، وما هو جميل وما هو قبيح.

٤ - مدى الانفتاح على الثقافات الأخرى، إذ تحرص المؤسسات

التربوية التقليدية على حماية الفرد والمجتمع على حد سواء من المتغيرات الثقافية الواردة من ثقافات أخرى، لمجرد أنها حملت تجديداً، والتي قد تؤدي إلى عزل الفرد عن مجتمعه مادامت هذه المتغيرات قد أخذت طريقها إليه، فيعيش في حالة اغتراب ثقافي يؤدي إلى تخبط في السلوك، ويقع على التربية هنا أن تجعل هذه المتغيرات الثقافية موضوعاً للدرس والنقاش وإلا فانها قد تكون أبعدت نفسها عن الواقع، وأصبحت منعزلة عما يجري حولها.

٥ ـ مدى التناقض، إذ ليس أسوأ من أن يجد الأفراد أنفسهم يعيشون في تناقضات مختلفة ضمن المجتمع الواحد، حيث يتناقض ما يدور داخل أسوار المدرسة مع ما يجري خارجها، وتتناقض التربية الأسرية مع ما يجري في مجتمع الرفاق أو في إطار العمل، وتكون مؤسسات المجتمع غريبة بعضها عن بعض بدل أن تكون متصلة ومتكاملة، إن هذا التناقض يؤدي إلى تشويش السلوك الثقافي وتخبطه.

من الذي يعطي السلوك الثقافي[٢٣]؟

المعطي هو أي شخص يحمل أنماط سلوك غير معروفة لدى الآخرين أو جديدة بينهم، ويتضمن كل أنواع السلوك الإبداعي الأصيل الجديد على الآخرين، وهذا الفرد يكون مدعماً بمعلوماته وخبراته وجهوده لإحداث التغيير من خلال أنشطته المختلفة المستمرة، ومن المعلوم أن المعطي يُعطى الحق من قبل المجتمع لتقديم أنواع معينة من السلوك، مثال ذلك المعلم الذي يسمح له بتقديم سلوك ثقافي معين ولا يسمح له بتقديم سلوك ثقافي آخر، مثل كتابة وصفات طبية، وبالتالي يمكن الأفراد جميعهم أن يكونوا معطين.

من يتعلم السلوك الثقافي؟[٢٤]

الأفراد العاديون في المجتمع هم المتلقون لمحتوى السلوك الثقافي والمتعلمون، وتحدد العوامل البيولوجية أنواع السلوك التي يجب أن يشارك

فيها المعلمون، فمن الناحية البيولوجية يعتمد حق الفرد في تعلم أنواع معينة من السلوك لكل رئيس على جنسه وعمره.

إذ تتعلم الإناث سلوكات (العناية بالأطفال، والحياكة، والطبخ. . .الخ) تختلف عن تلك السلوكات التي يتعلمها الذكور والتي تتعلق بالأعمال الجسدية الشاقة، ويحتاج الأطفال إلى تعلم سلوكات ثقافية تختلف عنها لدى الكبار، ويكون الكبار في غالبية الأحيان هم المعطين للسلوك الثقافي للأطفال، إذ يحاول الكبار مثلا، إبعاد الأطفال عن بعض أنواع التعليم كالتعليم الجنسي مثلا، أو بعض المواقف غير الحميدة أو المؤلمة كإبعاد الأطفال عن رؤية حادث دهس ـ أو موت أحد الأقارب أو الأصدقاء أو غيرها.

ونستطيع القول: إن السلوك الثقافي عام ويتعلمه الجميع كباراً وصغاراً، ذكوراً وإناثاً كل حسب ما يقرره المجتمع، وفي ظل التراث الثقافي، ورضا النظام الاجتماعي.

التغير الثقافي:

من ميزات عصرنا الحاضر التغير السريع في الحياة البشرية ـ وأكثر مظاهر هذه السمة سرعة التغير الثقافي على مستوى عالمي. إن هذا التغير هو سبيل بقاء المجتمعات ونموها حيث تبتكر الجديد الذي يلائمها ويشبع رغباتها. وتختلف درجة التغير ونوعيته من مجتمع لأخر ومن ثقافة لأخرى، ومن عصر لآخر.

وقد أدى هذا التغير إلى كثير من المشاكل على مستوى الأسرة وبنيتها وعلاقاتها وبالتالي على مستوى المجتمع ككل بكافة تنظيماته، وهذا ما قاد إلى ضرورة مواجهة هذا التغير، وما ينجم عنه من مشاكل وتناقضات، ومن ثم التفكير بالوسائل الممكنة للتعامل مع ما يستجد من مطالب كثيرة مختلفة الأبعاد.

ويرتبط التغير الثقافي بالتغير الاجتماعي برباط وثيق لا يمكن فصله، حتى أن العلماء جعلوا أحدهما سبباً للآخر. فالتغير يحدث باستمرار في نواحيه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ويحدث التغير في المجتمع حينما تتداخل عناصر جديدة في حياة الناس وهو ما يعرف بإسم التغير الاجتماعي.

والتغير الاجتماعي قد يكون بطيئاً، وقد يكون متدرجاً ويطلق عليه اسم المتطور، وقد يكون سريعاً يمكن إدراكه بسهولة ويطلق عليه اسم ثورة أو إنقلاب أو طفرة.

والتغير لا يحدث في ظواهر المجتمع بنسب واحدة، فالملاحظ أن العناصر المادية في التراث الاجتماعي تكون أسرع في تغيرها من العناصر المعنوية الثقافية وهو ما يسمى بالتخلف الثقافي .

مفهوم التغير الثقافي وأشكاله:

يعرف التغير الثقافي بأنه التحول الذي يتناول كل التغيرات التي تحدث في أي فرع من فروع الثقافة بما في ذلك الفنون والعلوم والفلسفة، كما يشكل صور وقوانين التغير الاجتماعي نفسه[٢٦]، وللتغير الثقافي أشكال ثلاثة هي:

أ - التغيرات التكنولوجية: وهي أسرع أنواع التغير الثقافي حدوثاً، خاصة المخترعات التي تتسارع بشكل متسلسل ومتطور بعد مرورها بمراحل طويلة من الخطوات قبل أن تصلها يد الإنسان العادي. وأهم ما يميز ظهور هذه الآلات والمخترعات أنها تحدث في فترات زمنية متفاوتة الطول، وأنها تعكس المستوى الفكري والعقلي والفني لتلك الفترات.

ب - التغيرات المتذبذبة: وهذا النوع من التغير يأتي بمظاهر وحركات صاعدة وهابطة وأكثر ما نلمحه في المجالات الاقتصادية والبشرية

والعمران. ومثال ذلك ازدهار التجارة ثم تخلفها ونمو المدن ثم اضمحلالها، ورقي الصناعة ثم كسادها، وانتشار الموضات ثم اختفاؤها وهكذا.

جـ - التغيرات الدائرية المنتظمة: وهذا النوع من التغير يسير حسب أنظمة وقوانين دقيقة ومتدرجة تشبه إلى حد كبير عمليات النمو في الكائنات الحية، فالثقافة تولد ثم تنضج ثم تشيخ ثم تندثر. وأكثر ما نجد هذا النوع من التغير في الشؤون الإنسانية كالحركات السياسية على سبيل المثال.

ويمكن تصنيف هذه الأشكال الثلاثة من التغير الثقافي في نوعين رئيسين هما:

الأول: التغير المادي وهو من السهل قياسه وملاحظته كمياً.

الثاني: التغير النوعي أو المعنوي أو الاجتماعي وهو ما لا يمكن قياسه بنفس الوحدات الكمية كما هو الحال في التغير المادي.

ورغم ذلك فإن هذين النوعين متداخلان لدرجة لا يمكن فصلهما، بسبب صعوبة فصل النواحي المادية عن النواحي الاجتماعية أو الفكرية في حياة المجتمع، نظراً لتشابكهما وترابطهما معاً، وهذا ما يزيد التغير الثقافي تعقيداً خاصة وأن كل تغير ثقافي يمهد الطريق لتغير ثقافي جديد لاحق.

عوامل التغير الثقافي:

يحدث التغير الثقافي نتيجة لعوامل وأسباب كثيرة من أهمها[٢٧]:

١ - تقدم العلوم وتطبيقاتها في جوانب الحياة المتعددة، وما يصاحب ذلك من تغير في بنية المجتمع وتنظيمه وإطاره الثقافي.

٢ - تقدم وسائل المواصلات والاتصالات التي سهلت الاتصال بين المجتمعات، وما ترتب على ذلك من زيارات ورحلات وهجرات وتبادل تجاري، أدت كلها إلى تغير في عادات الناس واتجاهاتهم.

٣ - الثورة المعرفية والفكرية التي يشهدها العصر الحديث كما تعكسها

الصحف والمجلات والكتب ووسائل الإعلام والصور والرسوم، وما صاحبها من تغير في مواقف الناس الفكرية، وتصوراتهم الثقافية والاجتماعية ونظرتهم إلى الحياة.

٤ ـ ظهور القادة والمصلحين، وما لديهم من أفكار مستنيرة ذات آثار واضحة في توجيه المجتمع وإصلاح عيوبه، وتغيير واقعه نحو ما يعتقدون أنه الأصلح والأفضل.

٥ ـ قيام الثورات التي تقلب المجتمع رأساً على عقب، وما يتبع ذلك من استبدال القيم والأحكام والمبادئ القديمة بأخرى جديدة.

٦ ـ نشوب الحروب وما يصاحبها من تغيرات في واقع المجتمع وأهدافه ومبادئه، وما تتطلبه من استعدادات مادية وفكرية من قبل المجتمع، لمواجهة أخطار الأعداء أو دفعها.

٧ ـ انتشار الأفكار والثقافات والنظم الديمقراطية التي لا تقر الجمود وتنادي بالتغير وصولاً بحياة الناس إلى الأفضل.

معوقات التغير الثقافي:

يمكن النظر إلى كل مجتمع على أنه عرضة لنوعين من القوى، قوة تعزز حدوث التغير وقوة تعرقله وتحد من فاعليته، أما أبرز الحواجز التي تعيق التغير الثقافي فيمكن إنجازها على النحو التالي:

١ ـ نوعية التراث وطبيعته:

تضفي بعض الثقافات أهمية كبرى على قيمة الابتكار والتغير، ولذلك فهي ترى في الشيء الجديد مبرراً كافياً لفحصه وتطبيقه. ويمارس التراث في مجتمعات أخرى سطوة كبيرة على الأخذ بالجديد وإحداث التغيير، وتؤدي الأمثال الشعبية دوراً بارزاً في التثبت الاثنوجرافي، وبالتالي في الحيلولة دون حدوث التغير الثقافي السريع.(٢٨)

٢ - **التواكل:**

ترتبط اتجاهات التواكل ارتباطاً وثيقاً بقوى التراث السائدة، ففي المجتمعات غير الصناعية على سبيل المثال، التي لم تحقق السيطرة الكاملة على قوى الطبيعة، ينسب الجفاف والفيضان إلى القوة فوق الطبيعية التي تزور الإنسان، سواء كانت ألهة أو أرواحاً شريرة.[٢٩]

٣ - **معايير التواضع السائدة:**

غالباً ما توجد عوائق تعرقل التغير الثقافي الموجه ويقصد بهذا النوع من العوائق العلاقة بين الرجل والمرأة، وتظهر هذه العلاقة واضحة في حملات الصحة العامة بين الطبيب والنسوة التي كانت تهدف إلى الاهتمام بالحوامل للتقليل من معدل وفيات الأطفال، والملاحظ في بعض البلاد النامية، أن المرأة الحامل كانت تفضل تجنب الرعاية الطبية خشية أن يفحصها الطبيب، ولذلك كان الزوج هو حلقة الاتصال بين الطرفين.

٤ - **تضارب السمات الثقافية:**

من المعروف أن هناك عناصر ثقافية يسود بينها الانسجام المنطقي، في حين توجد أخرى تنطوي على تضارب بين بعضها البعض، ويؤدي هذا التضارب وعدم الاتساق إلى الحيلولة دون حدوث التغير الثقافي. ففي المجتمعات التقليدية إذا مرض شخص له مركز اجتماعي مرموق وهيبة كبيرة، وكان مستقيماً، قيل بأن المرض ابتلاء من الله.

وأن الابتلاء لا يكون إلا للصالحين، وإذا مرض شخص مشاكس لا يحظى بالهيبة الاجتماعية، قيل أن مرضه عقاب صارم أنزله الله تعالى به، وهنا نلاحظ التضارب في تفسير المرض نفسه في المجتمع نفسه.

٥ - **النتائج غير المتوقعة للتجديد:**

لا يمكن أن يحدث تغير في حالة منعزلة وبلا نتائج أولية أو ثانوية،

على نطاق واسع في المجتمع المتغير، إنه هنا مثل حجر نلقيه في الماء فيحدث حلقات آخذة في الاتساع إلى أن يفقد تأثير قوة الدفع، كذلك الحال بالنسبة للتجديد، حيث يترتب عليه تأثيرات دائرية في الثقافة، تظل تتسع استدارتها إلى أن ينتهي مفعوله في المناطق التي تبعد عن مرمى هذا التأثير، ورغم أن التغيرات الثقافية تنطوي على أهمية كبيرة وفائدة اجتماعية، إلا أنها تكون مصحوبة أحياناً بنتائج غير مرغوبة من قبل أعضاء المجتمع نفسه.

٦ - المعتقدات الشعبية:

توجد صور عديدة من هذه المعتقدات التي تعرقل التغير على وجه العموم، ففي زامبيا على سبيل المثال، حالت المعتقدات هناك من حدوث تغير يذكر في المجال الصحي والتعليم الغذائي، بسبب إحجام المرأة عن تناول البيض لاعتقادها بأنه يقلل من الخصوبة.[٣٠]

نظريات التغير الثقافي:

للتغير الثقافي نظريات عديدة قبل العلماء بعضها وتحفظوا على بعضها الآخر. وأكثر هذه النظريات أهمية ما يلي.[٣١]

أولاً: نظرية العبقرية:

وهي من أقدم النظريات التي ترجع التغير الثقافي والاجتماعي إلى أفكار وأعمال العباقرة من الرجال الأفذاذ والمصلحين والقادة. وتركز هذه النظرية على مفهوم القيادة التي سمت بأفكارها فوق الظروف الواقعية، وتبلورت بقالب ثقافي جديد، معتمدة في ذلك على ما لدى العباقرة من أفكار وأخلاقيات وشخصيات ذات تأثير في من يتعاملون معهم.

ثانياً: النظرية الحتمية:

وترى هذه النظرية أن التغير الثقافي والاجتماعي يتم بصورة حتمية تعرضها عوامل خارقة من أمثلتها العبقرية ورجالها وما يملونه على المجتمع.

وكالقضاء والقدر، أو العوامل المادية، جغرافية كانت أم بيولوجية. فالمدن وعمرانها والسلع وإنتاجها والحكم بأنواعه، هذه كلها تحتمها ظروف جغرافية.

أما العوامل البيولوجية فنجد أثرها في تزايد السكان، وما يترتب عليه من أزمات الغذاء والسكن، وما ينجم عن ذلك من حروب ومجاعات وسيطرة واحتكار ونحو ذلك.

ثالثا: النظرية الحتمية التطورية:

وتتلخص هذه النظرية في أن التغير الاجتماعي والثقافي يتحدد بنتائج وغايات نهائية فالتغيرات المختلفة في الأنظمة الاجتماعية والضوابط الاجتماعية تحدث نتيجة أسباب معينة، وتنتهي إلى تحقيق هذه الغايات والنتائج النهائية. ويسمى بعض أصحاب هذه النظرية بالحتميين المثاليين من أمثال هيجل الذي رأى أن التغير يهدف إلى تحقيق الدولة الكاملة وبعضهم الآخر يسمون بالماديين المثاليين من أمثال كارل ماركس الذي فسر التغير في ضوء تحقيق المجتمع اللا طبقي.

وترى هذه النظرية أيضاً أن المجتمع وثقافته يسيران في الحياة من البساطة إلى التعقيد ويفسر بعضهم التغير الثقافي في ظل هذه النظرية بأنه يحدث نتيجة لقوانين التطور والارتقاء، ويعززون وجهة نظرهم بما يسمى الصراع من أجل البقاء.

رابعاً: نظرية الحتمية الاقتصادية:

وتشبه هذه النظرية النظريات السابقة آنفاً، من حيث اعتمادها عنصراً واحداً مشتركاً ولكنها تتخذ من الثقافة المادية أو جانب منها عاملاً يحرك جميع الجوانب الأخرى من التغيرات الثقافية. وترجع هذه النظرية جميع الأزمات الاقتصادية والثقافية إلى عجزها عن المواكبة والتكيف مع سرعة التغيرات في المجالات الاقتصادية.

ومن أهم النظريات التي أكدت على الحتمية الاقتصادية نظرية المجتمع اللاطبقي التي تعكس الصفة الحاسمة للصراع الطبقي. ومدخل هذه النظرية إلى تغير جميع أنواع التغير الثقافي والاجتماعي هو التغير في وسائل الإنتاج وعلاقاته، فالطبقة المسيطرة المستغلة في أي فترة وفي أي مجتمع تستمد عناصر قوتها ومركزها السياسي والاقتصادي من تحكمها في وسائل الإنتاج، فتوجهها لتنظيم علاقات الناس الإنتاجية أو تحقيق مصالحها الخاصة، وضمان أعظم فائدة وربح لنفسها. والدليل على هذا ما تهدف إليه الصهيونية العالمية من حكم العالم والسيطرة على مقدراته سياسياً وثقافياً عن طريق العوامل الاقتصادية، وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

خامساً: نظرية دور الخرافة:

تركز هذه النظرية على دور الأحلام والتخيلات والتصورات لدى الأفراد في المجتمع في حدوث التغير الثقافي والاجتماعي. حيث يسعى الأفراد إلى تحقيق تخيلاتهم التي تستهوي عقول الناس إلى واقع مدعوم بشعارات ورموز لها آثارها في حماس الناس وتشجيعهم على تنفيذ هذه المنى والأحلام بما يرافقها من عنف وصخب دونما روية أو تعقل، ولعل من الأمثلة التي تعكس هذه النظرية النازية والفاشية والصهيونية.

مراجع الفصل السابع

١ - أحمد علي الحاج، أصول التربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠١، ص ٢٨٩.

٢ - زكي نجيب محمود، هذا العصر وثقافته، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٠، ص ٢٥.

٣ - صالح ذياب هندي، دراسات في الثقافة الإسلامية، ص ٩.

٤ - سورة النساء: آية ٩١.

٥ - الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، ٨/ ٣٠ بتصرف.

٦ - صالح ذياب هندي، مرجع سابق، ص ٩-١٠.

٧ - هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب، ١٩٨٨، ص ٢٣.

٨ - عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، عمان، دار الشروق، ١٩٩٩، ص ١٩٤.

٩ - المرجع السابق، ص ١٩٤.

١٠ - فهيم سليم الغزوي وآخرون، المدخل إلى علم الاجتماع، ١٩٩٣، عمان، دار الشرق للنشر والتوزيع.

١١ - إبراهيم ناصر، مدخل إلي التربية، عمان، دار عمار، ١٩٩٩.

١٢ - توفيق مرعي وأحمد بلقيس، الميسر في سيكولوجية اللعب، ١٩٨٢، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

١٣ - منير مرسي سرحان، اجتماعيات التربية، ١٩٧٣، ط١، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

١٤ - محمد عاطف غيث وآخرون، الأنثرو بولوجيا الثقافية، ١٩٨٨، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٥ - ج.ف نيللر، الأصول الثقافية للتربية، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٦٥، ص ٦٥.

١٦ - محمود شفشق وزملاؤه، التربية المعاصرة، طبيعتها وأبعادها الأساسية الكويت، دار القلم، ط٢، ١٩٧٥، ص ٤٣-٤٤.
١٧ - عبد الله الرشدان، علم الاجتماع التربوي، ١٩٨٥، جدة، دار الشروق.
١٨ - مها زحلوف ووطفة علي، الشباب قيم واتجاهات ومواقف، ١٩٩٥، دمشق مطبعة الاتحاد.
١٩ - إبراهيم ناصر، التربية وثقافة المجتمعات، عمان، دار الفرقان، ١٩٨٣، ص ٩١.
٢٠ - محمد الطيطي وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٢، ص ١٦٢-١٦٣.
٢١ - إبراهيم ناصر، مرجع سابق، ص ٢٩٨-٣٠٠.
٢٢ - سامي سلطي عريفج، مدخل إلى التربية، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٠م، ص ١٨٤-١٨٨.
٢٣ - إبراهيم ناصر، مرجع سابق، ص ٣٠٠.
٢٤ - المرجع السابق، ص ٣٠٢.
٢٥ - عبد الله فؤاد إبراهيم، المناهج، ط٢، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٨٠، ص ٨٩.
٢٦ - عبد الله الرشدان علم الاجتماع التربوي، عمان، دار عمار، ١٩٨٤، ص ٢١٧.
٢٧ - صالح هندي وزملاؤه، أسس التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط٣، ١٩٩٥، ص ٧٦.
٢٨ - صالح محمد جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، ١٩٩٨، ص ١٤٦-١٤٨.
٢٩ - Foster,G(1973)Traditional cultures and technological change New xork.
٣٠ - صالح أبو جادو مرجع سابق، ص ١٤٨.
٣١ - مجد الهادي عفيفي، التربية والتغيير الثقافي، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦، ص ١٨٩- ٢٠٩.

الفصل الثامن

الأصول النفسية للتربية

مقدمة:

تسعى التربية الحديثة إلى إعادة الفرد المتكامل بجميع نواحيه الجسمية والنفسية والانفعالية والفكرية والاجتماعية ليكون قادراً على التكيف مع مجتمعه وعلى حمل مسؤولياته فيه. وقد انصب اهتمام علماء التربية ومفكروها في الماضي على تدريب العقول وتهيئتها بتزويدها بقدر ممكن من المعلومات والمعارف دون الاهتمام بالجوانب الأخرى، منطلقين من فكرة أن الجسم هو مجرد وعاء، وأن الإنسان يكون إنساناً بعقله أولاً وأخيراً، وهكذا فإن التربية لابد أن تتوجه إلى العناية بتهذيب العقل لدى تلك الفئة من الأفراد التي يبدو أنها مهيأة للنشاط العقلي.

كذلك انطلق بعضهم الآخر من فكرة أن عقل الإنسان صفحة بيضاء ينقش عليها المربي ما يراه من أفكار، ولذلك لم يأبه هؤلاء بالنواحي النفسية أو الانفعالية لدى الفرد ولا بإمكاناته الفطرية أو ما يطلق عليه بالاستعدادات والقدرات.

وقد أثبتت الدراسات والبحوث التربوية والنفسية خطأ الطروحات السابقة المعتمدة فقط على التدريب العقلي، وبينت ضرورة الاهتمام بالإنسان كلاً متكاملاً، وبخصائص نموه المتعددة وبحاجاته ورغباته وميوله واتجاهاته واستعدادته وقدراته ومهاراته، وطرق تفكيره وسلوكه، بالإضافة إلى الاهتمام بالنواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية للمتعلم(١).

وتنحصر الأسس النفسية التي تقوم عليها التربية بما يلي:(٢)

١ - معرفة طبيعة المتعلم، من حيث قدراته واستعداداته واتجاهاته

ودوافعه وغرائزه، ومكونات شخصيته وحاجاته النفسية والمادية النابعة من تكوينه الإنساني كفرد يعيش في جماعة، ولقد تأثرت العملية التربوية من حيث مفهومها وأهدافها وعملياتها بطبيعة النظرة إلى المتعلم، حيث ذهب المربون في تفسيرهم لطبيعته إلى مذاهب ثلاثة[٣]، هي:

أولا : الانسان ميال بطبعه إلى الشر، وأن جميع ميوله الفطرية خبيثة، ومن واجب المربي قمعها بأقسى الوسائل وأعنفها.

ثانياً : الإنسان ميال بطبعه إلى الخير، وهو طيب الجوهر، وأنه ليس ثمة فساد طبعي في النفس البشرية.

ويقول جان جاك روسو في هذا الصدد «كل شيء حسن طالما كان في يد الطبيعة، فإذا مسته يد الإنسان لحقه الدمار. . . كل ما خلق الخالق حسن خير، ثم تفسده يد البشر»[٤].

ولهذا يرى أنصار هذا الاتجاه أن من واجب المربي أن يطلق العنان للطفل وأن يمنحه الحرية الكاملة للتعلم من الطبيعة دون رقابة أو توجيه.

وثالثاً: الإنسان لا يميل بطبيعته إلى الشر ولا إلى الخير، وأنه يميل إلى الجهة التي توجهه إليها التربية.

٢ ـ معرفة طبيعة التعلم، وذلك بمعرفة موضوع التعلم، ومحتواه، ومناسبته للمتعلم، وأنواع التعلم، وطرق انتقاله، وأنماطه الأساسية، وقوانينه، وعوامله المساعدة وغير ذلك من الموضوعات التي تقدم تفسيراً لماهية التعلم.

٣ ـ معرفة طبيعة البيئة، ويقصد بها البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية ومدى تأثيرها على المتعلم.

ومن المعلوم أن اهتمام التربية بالأسس النفسية قد أدى إلى الاهتمام بالمتعلم بشكل أفضل، إذ أصبح أحد أهداف التربية تعديل السلوك الإنساني

وبهذا فإن الأسس النفسية تساعد التربية في اختيار أفضل الطرق لتحقيق أهدافها.

ويقع على عاتق المتعلمين والمخططين التربويين وراسمي السياسات التربوية وواضعي المناهج أن يأخذوا بعين الاعتبار الأمور التالية لدى قيامهم بواجباتهم: الذكاء، القدرات والاستعدادات، والفروق الفردية، والطبيعة الإنسانية (الحاجات والدوافع) والانتباه، والإدراك، والتذكر والنسيان، والتفكير، والاستدلال، والتعلم ونظرياته وطرقه والعوامل المؤثرة فيه.

الذكاء:

اهتم علماء النفس ببحث موضوع الذكاء لارتباطه بالسلوك وبواعثه ودوافعه المختلفة ومظاهر النشاط العقلي كالتعلم والتفكير، ولقد حاول كثير منهم تعريفه على الرغم من أنهم لايزالون مختلفين في تعريفه تعريفاً منطقياً (جامعاً مانعاً)، أي يجمع كل ما ينطوي تحته ويمنع ما لا يدخل فيه، فمنهم من يعرفه من حيث الوظيفة والغاية، ومنهم من يعرفه من حيث البناء.

الذكاء من حيث وظيفته وغايته[٥]:

يقول العالم الألماني شوترن: «إن الذكاء هو القدرة العامة على التكيف العقلي للمشاكل ومواقف الحياة الجديدة.

أما العالم كهلر الجشطلتي فيقول: «إن الذكاء هو القدرة على الاستبصار عند الإنسان والحيوان.

ويعرف ترمان الأمريكي «الذكاء بأنه القدرة على التفكير المجرد».

الذكاء من حيث بناؤه:

يرى بينيه الفرنسي أن الذكاء هو قدرة الفرد على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك والنقد الذاتي[٦]، أي ان الذكاء يتألف من أربع قدرات هي الفهم، والابتكار والنقد والقدرة على توجيه الفكر في اتجاه معين واستبقائه فيه.

ويرى سبيرمان مؤسس تحليل العوامل أن الذكاء قدرة فطرية عامة أو عامل يوثر في جميع أنواع النشاط العقلي مهما اختلف موضوع هذا النشاط وشكله[٧].

التعريف الإجرائي للذكاء:

وهذا النوع من التعريفات لا يهتم بالوصف اللفظي المنطقي للظواهر، بل ينحو منحى العلوم الطبيعية، وذلك بوصف الإجراءات والعمليات التجريبية التي تستخدم لملاحظتها ومن ثم قياسها، وينحو بعض علماء النفس إلى الأخذ بهذا النوع من التعريفات لتحديد المفاهيم والظواهر السيكولوجية وذلك بترجمتها إلى سلوك يمكن ملاحظته، وإجراء التجارب عليه ومن ثم قياسه، وقد بدت هذه التعريفات الإجرائية في كل من تعريف بينيه وترستون للذكاء بأنه يتألف من قدرات معينة محددة يمكن قياسها، ومن التعريفات الإجرائية الرائجة للذكاء أن «الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء[٨].

الذكاء بين الوراثة والبيئة:

يؤكد الغلاة من البيئيين أثر البيئة بوجه عام فيما بين الناس من فوارق في الذكاء، ويؤكد الغلاة من الوراثيين أثر العوامل الوراثية بما لا يكاد يقيم وزناً للعوامل البيئية والاجتماعية. ولا يزال الصراع قائما بين وجهتي النظر البيئية والفطرية، وفي هذا المجال نؤكد على أن الذكاء نتيجة تفاعل مستمر بين البيئة والوراثة، ونرى أهمية دور الخبرة والتعلم في حسن استخدام الذكاء وتنميته.

ودلت الأبحاث على أن العباقرة هم من وهبوا قسطا عالياً من الذكاء الفطري بحيث تصل نسبة ذكائهم إلى أكثر من (١٤٠) وهؤلاء قلة نادرة، أما الضعف العقلي فهو: حالة عدم اكتمال النمو العقلي بدرجة تجعل الشخص غير قادر على مواءمة نفسه للبيئة العادية، وبحيث لا يستطيع الاحتفاظ ببقائه وحياته دون إشراف أو حماية أو رعاية خارجية، وضعاف

العقول لا يعتبرون مجانين، بل إنهم أفراد نشأوا في حالة ضعف عقلي طبعي، بحيث لا يمكن شفاؤهم، وقد تطورت النظرة إلى ضعاف العقول بتقدم الزمن، فبينما كان الإغريق والرومان يعتبرونهم أفراداً لا يستحقون الحياة، ولابد من تركهم ليموتوا، وكان ينظر إليهم في القرون الوسطى على أنهم من أولاد الشياطين، نجد حالياً اهتماماً كبيراً بهم في مختلف دول العالم، وقد وضعت التشريعات والقوانين التي ترمي لضمان حمايتهم والعمل على رعايتهم. وأول مدرسة أنشئت لتعليم ضعاف العقول كانت في باريس أنشأها سجوان عام ١٨٣٧م[٩].

الصفات العامة لضعاف العقول[١٠]:

يختلف النمو العقلي عند ضعاف العقول عنه عند العاديين من حيث:

أ - تأخر في النمو العام ووصول هذا النمو إلى نهايته في سن مبكرة.

ب - تأخر النمو الحركي كالجلوس والمشي، والنطق، وتأخر في الاعتماد على النفس في تناول الطعام.

جـ - عدم توافق القوى العقلية المختلفة.

د - اضطراب في الطاقة الوجدانية والمزاجية، فهم يتصفون بالخمول.

هـ - ضعف واضح في القدرات العقلية المعرفية بحيث لا يستطيعون الإفادة من التعليم في المدارس العادية.

و - سهولة الانقياد لغيرهم.

الذكاء والتحصيل الدراسي:

يندر أن نصادف نسبة ذكاء قدرها ٢٠ أو أقل، والذين تقع نسبة ذكائهم في هذا المدى يكونون «معتوهين» ويعجزون عن التعلم. أما «البلهاء»

فهم الأفراد الذين تقع نسبة ذكائهم ما بين ٢٠ ـ ٥٠ وهؤلاء تكون قدرتهم على التعلم أو التكيف محدودة جداً. ونسبة الذكاء للأفراد ما بين ٥٠ ـ ٧٠ يصنف تحتها مختلف درجات «التخلف العقلي» وتجدر الإشارة إلى أن الذين تكون نسبة ذكائهم ما بين صفر ـ ٧٠ تكون قدرتهم على اكتساب الوظائف العقلية المعقدة محدودة، كما أن ما يكتسبونه من التعلم قليل. وتعتبر نسة الذكاء ٧٥ الحد الأدنى الضروري للتحصيل المعقول في النواحي الدراسية النظرية، وهناك بعض الشواهد تؤكد على أن كثيرين تقع نسبة ذكائهم عند هذا القدر ولكنهم يخفقون[١١]، وهذا يعود لأسباب اجتماعية ونفسية أو مرضية. أما ذوو الذكاء المتوسط، وهم الذين تتجمع نسب ذكائهم حول ١٠٠ فهؤلاء يستطيعون إحراز تقدم منتظم في الدراسة. ومن يمتلكون أكثر من هذه النسب هم أصحاب الذكاء العالي. وتدل الدراسات على أنه كلما زادت نسبة الذكاء بوجه عام، كان ذلك أدعى إلى النجاح في الدراسة العالية[١٢].

قياس الذكاء

يبدو أن الفرق بين الشخص الذكي والشخص الغبي، يتمثل في القدرة على حل المشكلات وعلى التصرف في المواقف الجديدة، أما أثر الذكاء فيظهر في السرعة والابتكار والتركيز والتغلب على الصعوبات. وتوجد الآن أنواع كثيرة من الاختبارات لقياس ذكاء الأفراد، وتستخرج نسبة الذكاء بمقارنة العمر العقلي بالعمر الزمني للفرد وضرب الناتج في مائة، أي أن :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times ١٠٠$$

مثال: أوجد نسبة ذكاء ثلاثة تلاميذ العمر العقلي لكل منهم ٨ سنوات، بينما يبلغ العمر الزمني للأول ١٦ سنة وللثاني ٨ سنوات والثالث ٥ سنوات(١٣)؟

الحل: باستخدام المعادلة السابقة يمكن حساب نسبة الذكاء للتلاميذ بالطريقة الآتية:

نسبة الذكاء للأول = ٨ ÷ ١٦ × ١٠٠=٥٠ وهي تدل على الضعف العقلي

نسبة الذكاء للثاني = ٨ ÷ ٨ × ١٠٠=١٠٠ وهي تدل على الذكاء العادي

نسبة الذكاء للثالث = ٨ ÷ ٥ × ١٠٠=١٦٠ وهي تدل على العبقرية.

مما سبق يتضح أن تساوي العمر العقلي بالعمر الزمني يجعل نسبة الذكاء ١٠٠، أما إذا قل العمر العقلي عن العمر الزمني فإن نسبة الذكاء تكون أقل من ١٠٠.

القدرات والاستعدادات:

القدرات:

وتعني قيام الفرد بأداء عمل ما دون الحاجة إلى تدريب، أو تعلم، كالأعمال العقلية، والحركية، واللفظية، متضمنة الرقة، والدقة في الأداء، وقد تكون القدرة موروثة أو مكتسبة، فإذا كانت القدرة موجودة لدى الفرد دون تدريب، أو تعلم يمكن وصفها بأنها موروثة، كالقدرة على الإبصار، أو القدرة على المشي أو الرقص، أما إذا كانت ناتجة عن التدريب أو التعلم كالسباحة فهي مكتسبة.

والفرق بين القدرة والاستعداد أن القدرة هي: مقدرة الفرد على أداء أعمال عقلية أو حركية في اللحظة الأخيرة، سواء مر بتدريب أو بدون تدريب، بينما الاستعداد فهو القدرة الكامنة لدى الفرد، والتي تحتاج إلى تدريب وتعلم لإظهارها، ومن هنا فالاستعداد أسبق من القدرة، والاستعداد يبقى كامناً، يحتاج إلى من يوقظه ويظهره، أما القدرة فهي موجودة تفصح عن نفسها وتعلن عن وجودها عند الحاجة.

أنواع القدرات:

تصنف القدرات إلى عدة أنواع أهمها[١٤]:

أ - القدرة اللفظية: وتتعلق بتكون الكلمات، وبمحصول الفرد منها، وذكر كلمات معينة بطريقة سريعة عندما يطلب منه، وأن يكون كلمة من حروف معينة أو أن يذكر كلمات تبدأ بحرف أو تنتهي بحروف معينة، وهكذا.

ب - القدرة العددية: وتظهر باستخدام الأرقام وإجراء العمليات الحسابية والتفكير الحسابي الذي يبنى على فهم العلاقات بين الأعداد.

جـ - القدرة المكانية: وتظهر في تصور الأشياء بعد أن يتغير وصفها المكاني.

د - القدرة على الاستدلال: وتظهر في النشاط العقلي الذي يتطلب اكتشاف القاعدة التي تربط مجموعة معينة من العناصر في صورة أرقام أو حروف أو رموز... الخ.

وطالما أن الاستعدادات والقدرات هي التي تقرر نجاح الفرد في دراسته وعمله، فقد أصبح واجباً على مؤسسات التعليم والمربين أن يكشفوا عن استعدادات التلاميذ والطلاب، وقدراتهم ويتعهدوها بالصقل والتهذيب. واتخاذ تلك الاستعدادات والقدرات دليلاً للاختيار المهني والتعليمي، لما توفره من وقت وجهد، يسهل عملية النجاح في حياة الأفراد التعليمية والمهنية.

الاستعداد:

هو القدرة الكامنة في الفرد أن يتعلم في سرعة وسهولة، إذ ما أعطي التدريب المناسب وعلى أن يصل إلى مستوى غال من المهارة في مجال معين[١٥]. أي أن الاستعدادات هنا قدرة كامنة في الفرد تنمو بالتدريب،

فيكتسب الفرد نوعاً من المعرفة والمهارة، فإذا ما توفر التدريب لفردين فأحسنهما استعداداً هو من يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية بمجهود أقل ووقت أقصر.

وهناك صفات وأوصاف تميز الاستعدادات عن غيرها هي[١٦]:

١ ـ **الاستعداد الفطري والمكتسب:** أي أن للاستعداد أثر وراثي وآخر بيئي، فبعض الأفراد يرثون أصابع طويلة، وأخف في الحركة من غيرهم، فإن اتيح لهم العزف على العود، أو البيانو، أو الضرب على الآلة الكاتبة كانوا أكثر تفوقاً من غيرهم، من ذوي الأصابع الغليظة، غير أن هذه الصفات الموروثة ليست كل شيء في الاستعداد، إذ لابد من وجود الميل.

٢ ـ **العمومية والخصوصية:** فالاستعداد العام يؤهل الفرد للنجاح مهنياً، كالهندسة والطب، والاستعداد الخاص يؤهل الفرد ليصبح مهندساً ميكانيكيا، أو معمارياً، أو كهربائيا.

٣ ـ **القوة والضعف:** فالاستعدادات مستقل بعضها عن بعض، بقدر كبير أو قليل، فقد يكون لدى الفرد استعداد قوي للغناء أو الموسيقى، ولكن لديه استعداد ضعيف للعمليات الحسابية.

٤ ـ **التوزيع:** تتوزع الاستعدادات بين الناس، من حيث قوتها وضعفها، وفق المنحنى الاعتدالي، أي أن أغلب استعدادات الناس تتركز في الوسط.

٥ ـ **الظهور:** لا تظهر استعدادات وتتضح في مرحلة الطفولة، ولكنها تظهر وتتميز في مطلع المراهقة نتيجة للنضج الطبيعي، لاهتمام الطفل وفرص التدريب.

أنواع الاستعدادات:

هناك بعض الاستعدادات الهامة والمهن المناسبة لها وهي[١٧]:

أ - الاستعداد اللغوي: وهو القدرة على معالجة الأفكار والمعاني، عن طريق استخدام الألفاظ، على أساس أن الألفاظ رموز مجسمة، وقوالب تصب فيها الأفكار، وبدائل عن أشياء وأحداث ويبرز هذا الاستعداد في عدة مظاهر منها: سهولة فهم الألفاظ والجمل، والأفكار، وإدراك ما بينها من علاقات تشابه، أو تضاد، وسهولة التعبير الشفوي والتحريري، واسترجاع الألفاظ بسرعة، والاستعداد اللغوي ضروري لمهن مثل: التأليف، والتدريس، والصحافة، والمحاماة.

ب - الاستعداد الميكانيكي: وهو القدرة على فهم الآلات، وإدارتها، وصيانتها، وإصلاحها، وحلها، وتركيبها، وإدراك العلاقات بين أجزائها، والقدرة على تقدير المسافات والأبعاد، والمقارنة بين الأشكال، وتقبلها في الذهن، وتصور ما تؤول إليه... الخ والأعمال التي تحتاج لمثل هذا الاستعداد هي: أعمال تختص بتركيب الآلات والأجهزة، وصيانتها، وإصلاحها.

جـ - الاستعداد الأكاديمي: وهو القدرة على النجاح في الدراسة الأكاديمية في الجامعات والمعاهد العليا، والمدارس، والقدرة على البحث العلمي، وإجراء الدراسة.

د - الاستعداد الموسيقي: وهو القدرة على تمييز النغمة الموسيقية، من حيث تردد ذبذبتها وشدتها، ارتفاعها وانخفاضها، والتعرف على أنواع الإيقاعات وتمييزها... الخ.

الفروق الفردية:

يعرف دريفر[١٨] (Drever) الفروق الفردية بأنها الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة.

ويعرف البعض الفروق الفردية بأنها الاختلاف في درجة وجود الصفة (جسمية أم نفسية) لدى الأفراد، مقاسة بالدرجة المئية إذا كان الهدف هو

معرفة الفروق بين الأفراد وتحديد مستوى كل فرد في صفة معينة، ومقاسة بالدرجة المعيارية إذا كان الهدف هو معرفة الفروق داخل الفرد في أكثر من صفة، لأنه من خصائص الدرجات المعيارية لأي توزيع تكراري أن متوسطها يساوي صفراً ـ وانحرافها المعياري يساوي واحداً.

الأنواع الرئيسية للفروق الفردية:

١ ـ الفروق إما أن تكون في نوع الصفة، وإما أن تكون في درجة وجودها فاختلاف الطول عن الوزن اختلاف في نوع الصفة، واختلاف الأطوال هو اختلاف في الدرجة.

٢ ـ وقد تصنف المظاهر العامة للفروق الفردية في الشخصية إلى فئتين هما: الفروق الفردية في الأداء الأقصى والفروق الفردية في الأداء المميز أي العملي والواقعي.

٣ ـ ويمكن تلخيص أنواع الفروق الرئيسية في أربعة طوائف هي:

أ ـ الفروق بين الأفراد:

وهي تعني اختلاف الأفراد بعضهم عن بعض من حيث قدراتهم وسماتهم، ففي القدرة الواحدة يلاحظ أن الأفراد يختلفون من حيث القوة والضعف والمتوسط، ويهدف قياس هذا النوع من الفروق إلى مقارنة الفرد بغيره من أفراد فرقته الدراسية أو عمره أو بيئته في ناحية من النواحي النفسية أو التربوية أو المهنية أو الجسمية لتحديد مركزه النسبي فيها حتى يمكن تصنيف الأفراد إلى مستويات أو إلى جماعات متجانسة.

ب ـ الفروق في ذات الفرد:

وهي تعني اختلاف قدرات سمات الفرد الواحد من حيث القوة والضعف ويهدف هذا النوع من الفروق إلى مقارنة النواحي المختلفة في الفرد نفسه لمعرفة نواحي القوة والضعف فيه. بمعنى مقارنة قدراته المختلفة

معاً للتعرف على أقصى إمكانياته في كل منها بغرض الوصول إلى تخطيط أفضل لبرامج تعليمية أو تدريبية. كما تفيد في توجيهه مهنياً وتربوياً لكي يحقق أكبر نجاح في حدود إمكانياته هو فقد يكون الفرد متفوقاً في القدرة الرياضية ومتوسطاً في القدرة الابتكارية وضعيفاً في القدرة اللغوية.

ج ـ الفروق بين المهن:

فمن المعروف أن المهن المختلفة تتطلب مستويات مختلفة من القدرات والاستعدادات والسمات. وقياس هذه الفروق يفيدنا في الانتقاء وفي التوجيه المهني وفي إعداد الفرد عموماً للمهن، وما ينطبق على المهن المختلفة ينطبق على المواد الدراسية المختلفة.

د ـ الفروق بين الجماعات:

تختلف الجماعات في خصائصها ومميزاتها المختلفة، فقد أثبتت الدراسات العلمية المتعددة فروقاً بين جوانب الحياة النفسية في كل من الجنسين، وبين الجنسيات المختلفة وبين الأعمار المختلفة... الخ وقياس هذه الفروق يفيدنا في دراسة سيكولوجية الجماعات وخصائص النمو، ودراسة العوامل التي قد تكون مسؤولة عن هذه الفروق لإنماء الصالح منها والتغلب على العاطل.

الخواص العامة للفروق الفردية:

١ ـ الفروق الفردية فروق كمية وليست نوعية:

أي أن الفرق بين شخص وآخر لا يعني أن أحدهما لديه قدرات لا تتوافر بالمرة في الشخص الآخر ولكنها تعني أن جميع هذه القدرات متوافرة في كل فرد وأن الفرق ينحصر في مقدار توافر القدرة أو السمة في كل فرد.

ومعنى ذلك أنه لا يمكن تقسيم الأفراد بالنسبة لأية قدرة أو سمة نفسية

تقسيماً ثنائياً حاداً إلى من يمتلك القدرة ومن لا يمتلك القدرة، ولكن امتلاك الأفراد لأية سمة أو قدرة يتمثل بمقياس متصل اتصالاً تاماً. فالفرق بين الطول والقصر هو فرق في الدرجة ذلك لأنه توجد درجات متفاوتة من الطول والقصر ويمكن المقارنة بينهما، باستخدام مقياس واحد، كذلك الحال في سمة عقلية مثل الذكاء، فالفرق بين العبقري وضعيف العقل هو فرق في الدرجة وليس فرقاً في النوع لأنه توجد درجات متفاوتة بينهما، ولأنهما يقاسان بمقياس واحد لذلك كان التقسيم الثنائي لبعض الصفات تقسيماً غير علمي لأنه قائم على تصور أن الفروق بين الأفراد في الصفة فروق في النوع، أو أنه يقوم على تصور أن الصفة المدروسة تمثل بكميات منفصلة والواقع أنه يمكن تتبع أي صفة في درجاتها المختلفة عند الأفراد من أدناها إلى أقصاها[١٩].

وحيث إن السمات أو القدرات تتوزع على أفراد المجتمع توزُّعاً كمياً، فإن ذلك يقتضي أن يكون لكل قدرة مرحلة تمثل درجة الصفر. وهنا يبرز سؤال هام[٢٠].

هل درجة الصفر في أي اختبار تمثل انعدام وجود السمة؟ إذا صح ذلك فإن هذا يتعارض مع ما ذكر من أن جميع السمات والقدرات موجودة في جميع الأشخاص بكميات متفاوتة.

٢ - مدى الفروق الفردية:

المدى هو الفرق بين أعلى درجة لوجود أي سمة أو قدرة وأقل درجة لها مضاف إليه واحد صحيح هذا ويختلف المدى من قدرة إلى أخرى ومن سمة لأخرى. فمثلاً مدى القدرة على التذكر يختلف عن مدى القدرة الاستدلالية وتدل نتائج الأبحاث العلمية على أن أوسع مدى للفروق الفردية يظهر في سمات الشخصية.وأن أقل مدى يظهر في الفروق الجسمية وأن مدى الفروق الفردية في النواحي العقلية المعرفية يعتدل بين هذين الطرفين

ويختلف هذا باختلاف الجنسين ذكوراً وإناثاً ففي التوزيع التكراري لدرجات كل من الذكور والإناث في الذكاء يلاحظ أن الإناث أكثر تجانساً من الذكور.

وقد اهتم وكسلر[٢١] بدراسة مدى الفروق بين الأفراد في معظم المهارات والقدرات العقلية التي تقيسها الاختبارات السيكولوجية، وقد استنتج من دراساته أن النسبة بين أكفأ الأشخاص وبين أضعفهم هي ٢:١ ومعنى ذلك هو أن قدرة أكفأ الأشخاص في هذه الاختبارات تعادل ضعف القدرة التي يظهرها أقل هؤلاء الأشخاص كفاءة.

٣ ـ تتوزع الفروق بين الأفراد توزُّعاً اعتدالياً:

فقد بينت الأبحاث العديدة أن جميع السمات أو القدرات إذا قيست بين مجموعة من الأفراد ممثلة للمجتمع الأصلي، ومثلت درجاتها بمنحنى فإن الفروق الكمية تخضع في توزيعها وانتشارها بين الأفراد وإلى ما يسمى بالتوزيع الاعتدالي فأغلبية الحالات التي تقع في منتصف المدى ويقل عدد الحالات بانتظام كلما ابتعدنا عن القيمة المتوسطة واتجهنا نحو كل من الطرفين.

٤ ـ معدل ثبات الفروق الفردية:

تخضع الفروق الفردية للتغير مع مرور الوقت. على أن مقدار التغير في الفروق الفردية ليس على درجة واحدة في مختلف صفات الشخصية. إذ تشير نتائج البحوث[٢٢] إلى أن معدل ثبات الفروق في الصفات العقلية، أكبر من معدل ثبات الفروق في السمات الانفعالية، وقد يرجع هذا إلى عاملين أولهما: أن مدى التشتت في السمات الانفعالية أكبر منه في الصفات العقلية المعرفية مما يجعل فرصة التغير في الفروق أكبر. وثانيهما: أنه من المحتمل أن تكون الصفات الانفعالية أكثر تأثراً بالعوامل الثقافية البيئية من الصفات العقلية.

٥ - تمايز الفروق الفردية وعلاقته بالعمر الزمني:

للعمر الزمني أثره المباشر في تمايز الفروق الفردية بين الناس. فمعامل ارتباط القدرات الخاصة[٢٣] ببعضها في مرحلة الطفولة يساوي ٠,٤٣ أما في مرحلة المراهقة والرشد فدرجة ارتباط القدرات الخاصة ببعضها يساوي ٠,١٨، وفي مرحلة الشيخوخة تصبح تساوي ٠,٤٣ وهذا يعني تداخل القدرات الخاصة مع بعض القدرات الأخرى في مرحلة الطفولة، وهذا يعني عدم تمايز القدرات في هذه المرحلة وبالتالي تقل الفروق داخل الفرد من ناحية وبين الأفراد وبعضهم من ناحية أخرى، أما في مرحلة المراهقة والرشد فيقل التداخل بين القدرات الخاصة، فالفرد المتوسط في قدرات معينة ليس بالضرورة أن يكون متوسطاً في باقي القدرات. وهذا يعني إزدياد الفروق داخل الفرد من ناحية وبين الأفراد وبعضهم من ناحية اخرى، وفي مرحلة الشيخوخة تعود القدرات الخاصة إلى التداخل مع بعضها البعض وبالتالي تقل الفروق بين الفرد ونفسه وبين الأفراد وبعضهم.

الطبيعة الإنسانية (الحاجات والدوافع):

يقصد بالطبيعة الإنسانية، ماهية الإنسان وجوهره، هل هو روح أم مادة، أم كلاهما، وهل هو خيّر أم شرّير بطبعه؟ وهل هو حر الإرادة أم مقيد ومحدود الإرادة؟ وهل هو مخير أم مسير في حياته[٢٤].

أ - الحاجات:

يفسر علماء النفس دوافع تصرفات الإنسان وسلوكه على أساس غير غريزي، هو إشباع الحاجات النفسية لديه، أي إشباع رغباته الطبيعية التي يهدف من ورائها إلى تحقيق التوازن النفسي والانسجام مع الحياة والانتظام فيها.

فالحاجات إذن محركات للسلوك لا تخرج في معناها وطبيعتها عن مفهوم الغرائز، لكن عددها أقل من عدد الغرائز.

وتعرف الحاجة بأنها «حالة من النقص والافتقار يصاحبها نوع من التوتر والضيق الذي لا يلبث أن يزول عندما تلبي هذه الحاجة أو يتم إشباعها[٢٥]. وهناك حاجات مختلفة للإنسان يسعى إلى إشباعها مثل الحاجات الجسمية (الفسيولوجية) الأساسية الملحة كالماء والشرب والأكل واللبس والجنس، والسكن، والحاجة إلي الأمن والسلامة، والحاجة إلى الانتماء للجماعة، والحاجة إلى تحقيق الذات، والحاجة إلى الشعور بالاحترام والتقدير، والحاجة إلى الحرية، والحاجة إلى المعرفة، وغيرها من الحاجات.

ومن المعلوم أن حاجات الفرد تختلف باختلاف عمره وجنسه، فحاجات الطفل الصغير تختلف عن حاجات الشاب. وتختلف حاجات الشباب أنفسهم عن حاجات الكبار، كما تختلف حاجات الذكر عن حاجات الأنثى. إن معرفة الحاجات الخاصة بالفرد تساعد المخططين التربويين والمربين التربويين في إعداد البرامج التربوية والتعليمية إعداداً سليماً. كما تفيد أيضاً العاملين في المناهج التربوية والمرشدين الاجتماعيين النفسيين في المدارس في كل مرحلة من المراحل التعليمية ومن المفروض أن يشجع المتعلم على إشباع حاجاته مادام اتجاهها إيجابياً ومرغوباً فيه كالحاجة إلى المعرفة والحاجة إلى الفهم والاستطلاع، وأن يعمل على توجيه مجرى تلك الحاجات غير المرغوب فيها إلى وجهة مرغوبة. فالطفل الذي تشتد لديه الحاجة إلى القوة والنفوذ والسيطرة على سبيل المثال، قد يقوم بضرب من هم أصغر منه سناً أو أضعف منه بنية. ويأتي دور المربي هنا فيحاول تحويل مجرى هذه الحاجة عن طريق إشراك الطفل في الأنشطة الرياضية أو إلحاقه في الفرق الكشفية وغيرها من أعمال وأنشطة تساعده على التغلب على مشكلاته القديمة وقد يصبح من أبطال الرياضة مثلاً، أو قائداً لفرقة كشفية، وبهذه الطريقة يتحول مجرى حاجات غير مرغوب فيها إلى حاجات مرغوب فيها ويفضلها المجتمع[٢٦].

ب ـ الدوافع:

تعرف الدوافع بأنها «الرغبات والحاجات وأي قوة متشابهة تسير

السلوك الإنساني وتوجهه نحو أهداف معينة». وتعرف أيضاً بأنها «قوة داخلية محسوسة وغير مرئية لدى الإنسان تدفعه للتصرف والسلوك بشكل معين من أجل إشباع حاجة أو رغبة لديه، إذ يحدث عدم إشباعها بداخله قلقاً، وإن اشباعها يشعره بالراحة ويعيد التوازن إلى نفسه[٢٧]، لذلك يمكن القول إن وراء كل دافع حاجة غير مشبعة تعمل على تشكيل دافعية الفرد إلى التأليف، أو الزواج من أسرة معروفة أو ركوب سيارة فاخرة، وقد يؤدي الدافع الواحد إلى سلوك أو أنماط سلوكية مختلفة تبعاً للموقف الخارجي أو السلوك الظاهر، فمثلاً عندما يريد طفل أن يجلب الانتباه إليه، فقد يتبع الحركة الدائمة أو المشاغبة، وقد يتبع الضرب والعدوانية، أو عدم الحركة والسكون غير العادي، أو التفوق في الخطابة وهكذا. كما أن اتباع سلوك معين قد يكون نتيجة لدوافع مختلفة، فالقتل كأسلوب قد يكون الدافع إليه الغضب، أو الحقد الدفين، أو الثأر أو الطمع أو الدفاع عن النفس... الخ. ومن هنا يتبين لنا مدى العلاقة الوطيدة بين الحاجات والدوافع من جهة، وبين الدوافع والسلوك الإنساني من جهة أخرى.

وللدوافع ثلاث وظائف هي[٢٨]:

١ ـ تحرير الطاقة الكامنة لدى الفرد والتي تثير نشاطاً معيناً.

٢ ـ دفع الفرد كي يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى مؤقتاً، وأن يتعرف بطريقة معينة في موقف معين.

٣ ـ توجيه السلوك وجهة معينة.

وتنبع أهمية د اسة موضوع الدوافع مما يلي[٢٩].

أ ـ أنها تساعد في التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى اختلاف سلوك الأفراد وتصرفاتهم حيال موقف أو مواقف معينة.

ب - أنها تساعد في التعرف على أنواع السلوك المنحرف، والعمل على معالجتها والوقاية منها مستقبلاً.

جـ - أنها مفيدة وضرورية لكل من يشرف على جماعة من الجماعات أو يوجه أناساً للقيام بعمل ما أو نشاط معين.

د - أنها تساعد على إقامة علاقات إنسانية فضلى بين الناس، فمعرفة الفرد لدوافع إنسان آخر نحوه، تحمله على إقامة علاقات إنسانية أفضل منه، في حين أن عدم معرفة هذه الدوافع قد يؤدي إلى ظهور المشكلات بين هذا الفرد والفرد الأخر.

تصنيف الدوافع[٣٠]:

تصنف الدوافع بحسب مصادرها وأهدافها إلى:

١ - **الدوافع الأولية (الفطرية):** وهي الدوافع التي يولد فيها الفرد وهي مرتبطة بإشباع حاجات فسيولوجية (جسمية) مهمة لحياة الإنسان وبقائه، مثل حاجات الأكل والشرب والجنس واللبس والسكن. فهناك مثلاً دافع الجوع، ودافع العطش، ودافع الجنس، ودافع الأمومة... الخ وتعد هذه الدوافع أكثر أنواع الدوافع أهمية وأكثرها ثباتاً لدى الإنسان.

٢ - **الدوافع الثانوية (المكتسبة):** هي الدوافع المكتسبة من البيئة والخبرة، وهي تختلف من فرد إلى آخر، وهي أكثر قابلية للتغيير والتبديل، وأكثر مرونة إذا ما قورنت بالدوافع الفطرية. ومن أمثلتها: الدافع الديني، والدافع إلى جمع الطوابع والدافع إلى جمع المال.

٣ - **الدوافع الشعورية:** وهي الدوافع التي تدخل في وعي الفرد ويكون قادراً على معرفتها والتحكم بها وتوجيهها أو تعديلها أو إيقافها أو تأجيل التعبير عنها، وبالتالي فهي تكون تحت سيطرة الفرد لأنها خاضعة لعقله الواعي، فالشعور بالنعاس مثلاً يمكن التحكم به والسيطرة عليه وتعديله.

٤ - **الدوافع اللاشعورية:** وتسمى هذه الدوافع أحياناً بالدوافع المقنعة أو المكبوتة، وهي دوافع تكمن وراء تصرفات الإنسان وسلوكاته التي لا يعرف سببها، ففي كثير من الأحيان يسلك الإنسان بعض السلوكات دون أن يعرف سببها، وتكون صادرة من لا شعوره أو عقله الباطن، مثل بعض حالات القتل أو التعدي غير المقصودة أو كراهية جنس معين والعمل على مضايقته وإيذائه. ومن الجدير بالذكر أن العقد النفسية تدخل ضمن الدوافع النفسية اللاشعورية.

الإدراك[٣١]:

الإدراك هو تأويل الإحساسات تأويلاً عقلياً يزودنا بما في عالمنا الخارجي من أشياء.

والإدراك هو (العملية التي تتم بها معرفة الفرد لبيئته الخارجية التي يعيش فيها ولحالته الداخلية).

أهمية الإدراك:

لا تأتي عملية الإدراك من كونها تزود الفرد بمعلومات عن عالمه الخارجي والداخلي فقط، بل لأنها تحفظ حياته وتساعده على التكيف والتوافق، فهي التي توجه سلوك الإنسان العملي توجيهاً صحيحاً مطلوباً وتجنبه العوائق والأخطار التي تهدد حياته، فلا يستطيع مثلاً الحصول على الطعام إلا إذا أدرك الأشياء الموجودة في بيته والتي ترضي حاجته للطعام، كما أنه لا يستطيع التوافق الاجتماعي والعيش بهدوء وأمان مع الآخرين إلا إذا أدرك رغباتهم واتجاهاتهم ومشاعرهم. يضاف إلى هذا أن عملية الإدراك عملية أساسية في جميع العمليات العقلية الأخرى. من تعلم وتذكر وتفكير. فلا يستطيع الفرد أن يتعلم شيئاً أو يحفظه أو يفكر به إلا إذا عرفه وأدركه.

هذا ويلاحظ أن الشعوب والمجتمعات بل والأفراد كثيراً ما يختلفون في إدراكهم بمعنى أن الصورة التي تحتل بؤرة انتباه الجماعة في مجتمع ما

كثيراً ما تختلف عن الصورة التي تحتل بؤرة انتباه مجتمع آخر، الأمر الذي يترتب عليه الاختلاف فيما يصدر عنها من قرارات.

ومعنى ذلك أنه من الممكن أن تختلف المجتمعات فيما تتخذه من قرارات إزاء مشكلة معينة بسبب اختلافها في إدراك تلك المشكلة.

هنا نتساءل: ألا يفسر لنا الإدراك لماذا تختلف نظرة الإنسان في الدول وفقاً لطبيعة المعيشة ومستواها في كل دولة؟

وهل يؤدي اكتشاف شروط الإدراك وضبطها إلى إزالة الفروق الاقتصادية والاجتماعية القائمة بين المجتمعات في هذا العالم؟

تلك أسئلة تنتظر من البحث العلمي أن يجد حلاً جذرياً لها.

الإدراك الحسي:

الإدراك الحسي يعني العملية العقلية التي يتم بها إعطاء الفرد معنى للمثيرات الحسية الصادرة عن الموضوعات التي تحيط به، وعن حالته الداخلية التي يتلقاها بواسطة أجهزته الحسية المختلفة.

هذا وتختلف الإحساسات الناتجة عن المؤثرات الحسية في نوعها وشدتها ومداها وتنتج هذه الاختلافات عن طبيعة المؤثرات وعن الأعصاب الموجودة في الحواس.

عملية الإدراك الحسي/ ثبات الإدراك:

إن عملية الإدراك الحسي هي تفسير وتأويل للاحساسات التي تنقلها الأجهزة الحسية المختلفة، فنحن نسمع ونرى ونتذوق ونشم، بل نسمع صوت سيارة أو صديق ونرى شخصاً أو ضوءاً ونشم رائحة قرنفل أو ياسمين، وهنا تبدو عملية الإدراك عملية معقدة تتوقف على تفاعل مجموعة عوامل يتعلق بعضها بالبيئة المحيطة وبعضها الآخر بطبيعة الشيء المدرك.

والإدراك عملية تتمثل في خطوتين:

١ - **التنظيم الحسي:** وتشمل تنظيم المنبهات الحسية في صيغ مستقلة تبرز في مجال إدراكنا.

٢ - **التأويل:** ذلك أن السير الطبيعي لعميلة الإدراك هو أن الجزء لا يمكن أن يفهم إلا بكله الذي يشتمل عليه. ويمكن أن يتم الإدراك من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص، ومن ذلك تستخدم الطريقة الكلية في تعليم القراءة.

الانتباه[٣٢]:

تسبق عملية الانتباه في العادة عمليات الإدراك وإن كانت تبدو متكاملة معها، لأن ما يدل على الانتباه هو الاستجابة المترتبة على إدراكنا لما انتبهنا إليه.

إن الانتباه بمعنى آخر، هو احساس أو شعور بتغير في الموقف يهيء الفرد لتركيز جهوده، على المواقف، مما يعطي الفرصة في معظم الحالات لإدراك مضمون التغير الذي استرعى الانتباه.

والمنبهات في عالمنا متعددة، يأتي بعضها من داخلنا مثل: الشعور بالاختناق أو بالمغص أو الدوخة أو تلك الحالات التي تقفز فيها الخواطر والتخيلات والأفكار إلى الذهن، كما يأتي بعضها الآخر من العالم الخارجي، فيقع عليه بصرنا أو يلامس اسماعنا أو حاستي الشم والذوق عندنا، أو حتى حاسة اللمس بأطراف الأصابع أو على سطح الجلد في المناطق. إن الإنسان في العادة لا ينتبه إلى كل هذه المنبهات دفعة واحدة، ولذلك وبالرغم من تعدد المنبهات يكون تركيزنا على بعضها فقط.

إذ إن عدداً من المنبهات لا يلفت الانتباه بسبب استمرارية وجوده، وبعضها الآخر لا يلفت الانتباه بسبب ضعفه قياساً إلى شدة غيره، كما أن

بعضها لا يلفت الانتباه بسبب انصراف الوعي وانغماسه في أمر يستحوذ على التفكير والمشاعر، أو كما يقال بسبب وجود منبهات اخرى تحتل بؤرة الشعور.

أنواع الانتباهات:

أ ـ **الانتباه التلقائي:** الأصل في الانتباه أن يكون تلقائياً غير متعمد، فيلفت انتباهنا التغير الحاصل في البيئة الداخلية أو الخارجية دون تهيؤ مسبق لاستقبال منبهات.

ب ـ **الانتباه القسري:** أي أن نجد أنفسنا في موقف لا يمكننا فيه أن نتجاهل المنبه مثل حدوث مغص مفاجئ ومؤلم في المعدة يشد انتباهنا إلى موقع الألم، أو مرور طائرة مدوية على ارتفاع منخفض فوق سطح المنزل، أو خروج طلقة مسدس في موقع مجاور.

جـ ـ **الانتباه المقصود:** وهو أن نهيء أنفسنا لمشاهدة عرض سينمائي أو سماع أغنية تذاع لأول مرة أو ترقب الكسوف والخسوف.

العوامل المؤثرة في الانتباه[٣٣]:

يتأثر الانتباه بنوعين من العوامل أحدها خارجي والآخر داخلي، ومن العوامل الخارجية:

أ ـ **شدة الانتباه:** فيجذب انتباهنا أكثر المنبهات شدة، كالرائحة النفاذة، أو الأصوات المرتفعة، أو الحركة السريعة، والألم الحاد والعناوين البارزة.

ب ـ **تكرار المنبه:** فتجذب الصيحات المتلاحقة انتباهنا أكثر من الصوت الذي يحدث لمرة واحدة.

جـ ـ **التغير في المنبه:** فساعة الحائط لا تجذب انتباهنا كثيراً بدقاتها الروتينية ولكنها إن توقفت للحظة شدت اهتمامنا.

د ـ **تباين المنبه عن غيره من المنبهات:** كأن تجذب انتباهنا صورة ملونة بين عدد كبير من الصور باللون الأبيض والأسود، كما يجذب انتباهنا في الصحيفة إعلان بالخط المائل وسط سطور بالخط المعتدل.

هـ ـ **الحركة في المنبه:** ومن هنا نجد أن الألعاب المتحركة والتي تخرج أصوات تشد انتباه الطفل أكثر من الدمى الساكنة.

و ـ **موضع المنبه:** كلما كان الإعلان يتصدر صفحات الصحيفة، ولا يأتي في المواقع الدنيا كان يثير القراء أكثر من الإعلانات التي تأتي في ذيل الصفحة.

أما العوامل الداخلية، فيمكن حصرها فيما يأتي:

أ ـ **اتصال المنبه بحاجة أساسية عند الإنسان:** فالجائع يسترعي انتباهه الطعام في الأسواق.

ب ـ **توافق المنبه مع ميول الفرد واهتماماته:** فالفنان تسترعيه الألوان والموسيقار تشده الأنغام والسيدات تثيرهن رؤية الموديلات.

جـ ـ **اتصال المنبه ببعض الدوافع الهامة لدى الفرد:** كدافع حب الاستطلاع عند العلميين والدافع إلى المصارعة عند المقاتلين.

د ـ **التوجه الذهني:** فالعطشان يرى السراب ماء والأم القلقة على وليدها تسمع صوته وسط ضجيج الشارع.

مشتتات الانتباه وكيفية حصرها:

يتشتت الانتباه بفعل عوامل كثيرة نذكر منها:

أ ـ **العوامل الجسمية:** كالتعب والمرض والنعاس، والخلل في أعضاء الحس.

ب ـ **العوامل النفسية والاجتماعية:** كالخوف الذي يجعل الإنسان

مذعوراً لا يعي ما يدور حوله، أوالكراهية التي تعمي صاحبها، أو الشرود الذهني أو الاستغراق في أحلام اليقظة.

جـ - **العوامل البيئية:** كضعف الإنارة أو الشمس الساطعة أو الضباب الكثيف أو الأصوات المزعجة أو الحرارة المرتفعة.

ولكن كيف نحصر الانتباه؟

إن حصر الانتباه لا يثبت على شيء واحد إلا لحظة وجيزة من الزمن وتتوقف القدرة على حصر الانتباه على عوامل عدة، منها: الوراثة، والسن والخبرة والاهتمام والنفوذ وعوامل جسمية ونفسية متعددة، ويشكو بعض الناس من شرود الانتباه لأنهم يعجزون عن التركيز إلا لبضع دقائق ثم ينصرف انتباههم إلى شيء آخر، ويرجع هذا العجز المشتت للانتباه إلى عدة عوامل داخلية وخارجية.

التذكر والنسيان:

التذكر: هو قدرة الفرد على استدعاء أو استرجاع أو إعادة ما سبق أن تعلمه أو احتفظ به في ذاكرته سواء كان حركياً أو لفظياً، أو هو قدرته على التعرف على حدث أو شيء سبق له أن تعلمه أو عرفه وتمييزه عن غيره أو قدرة المرء على القيام بالعمل بنفس الطريقة التي كان قد عمل بها.

والتذكر يتضمن اكتساب المعرفة أو الخبرة كخطوة أولى ويتبعها فيما بعد استدعاء أو تذكر ما تم اكتسابه.

المبادئ النفسية للتذكر[٣٤]:

١ - يتوقف التذكر الفعّال على التخزين الفعّال للتعلم.

٢ - إن تخزين واستدعاء التعلم ذي المعنى أفضل من تخزين واستدعاء التعلم الذي لا معنى له.

٣ - يتفاوت الناس كثيراً في قدراتهم على الحفظ والتذكر.

٤ - يتوقف الحفظ والتذكر على: الوقت وأسلوب التعلم وطبيعة المادة المتعلمة وعلاقتها ومدى ارتباطها بالمتعلم وحاجاته وقدراته.

٥ - إن مراعاة شروط التعليم والتعلم الجّيدين تيسّر عمليات التعلم والحفظ والتذكر وتقلل من أخطار الكف والنسيان.

العوامل التي تساعد على التذكر:

يمكن تقسم العوامل التي تساعد على التذكر إلى العوامل التالية:

١ - **العمر:** يختلف الأشخاص في قدرتهم على التذكر تبعاً لأعمارهم، فمدى الذاكرة يتقدم طبقاً لنمو العمر، إلا أنه يتوقف عن الزيادة إلى حوالي سن السادسة عشرة كما أن مدى الذاكرة يتأخر بشكل واضح في الشيخوخة.

٢ - **الجنس:** ثبت من التجارب العملية أن الإناث يتفوقن على الذكور في تذكر المادة عديمة المعنى (المادة الصماء) بينما يتفوق الذكور على الإناث في الذاكرة المبنية على الفهم.

٣ - **الذكاء:** هناك علاقة موجبة جزئية بين الذكاء والتذكر فالأذكياء أقوى في القدرة على التذكر من الأشخاص الأقل ذكاء، ولكن لا يعني ذلك أن كل شخص قوي الذاكرة يكون ذكياً أو أن كل شخص ضعيف الذاكرة يكون غبياً.

٤ - **الصحة:** قد ثبت أن الأمراض المعدية المزمنة لها أثرها في القدرة على التذكر وأن الصحة العامة تؤثر على الذاكرة بوجه عام.

٥ - **الدافع الشخصي:** إن رغبة الفرد في تعلم المادة العلمية تزيد من تذكره لها. لهذا رأى المربون ربط الدراسة بحياة الأطفال وجعلها على شكل

مشكلات تتعلق بحياتهم. إن ارتباط التعلم بحاجات المتعلم ومشاعره يزيد من التذكر وقد وجد أن الأفراد يتذكرون الأمور السارة بالنسبة لهم وينسون الأمور المزعجة.

أمور واجب مراعاتها لزيادة التذكر[٣٥]:

١ - تعليم مادة لها معنى ومرتبطة بحاجات المتعلمين الحاضرة والمستقبلية لأن المادة ذات المعنى أسهل حفظاً وأسهل تذكراً من المقاطع عديمة المعنى.

٢ - إتقان مادة التعلم والمهارات المرتبطة بها تساعد المتعلمين على الاحتفاظ بها وتذكرها أكثر من المادة التي لم يتقنوا تعلمها أصلا.

٣ - استخدام تقنيات فنية في الدراسة والتدريس مثل المراجعة والتسميع والتعزيز.

٤ - تنظيم برامج راحة للمتعلمين من الحصص لإبعاد عوامل الكف الرجعي والكف التقدمي.

٥ - استثارة دافعية الطلاب للتعلم والحفظ للمادة التعليمية.

٦ - استخدام أسلوب التدريب الموزع.

٧ - القيام بالمراجعة الدورية المنظمة.

٨ - ان يراعي المعلم الفروق الفردية عند المتعلمين.

٩ - التركيز على الفهم وتجاوز التعلم عن طريق الصم.

النسيان:

النسيان هو فقدان كلي أو جزئي لبعض ما تعلمه الشخص سابقاً من معارف ومهارات أو هو عجز مؤقت أو نهائي عن الاستدعاء والتذكر في صوره المختلفة[٣٦].

وللنسيان سلبيات وإيجابيات، فمن **إيجابياته**[٣٧].

أ ـ أن النسيان نعمة: إذ لو اضطر الإنسان إلى حفظ كل شيء وعدم نسيانه لتعبت قدرته الدماغية ونفذت قوة استيعابه.

ب ـ لولا النسيان لبقي الحزن في النفس على ما كان عليه وقت حدوثه، ولما صبر الإنسان على ما أصابه، فتعمى بصيرته وتصبح حياته جحيماً لا يطاق.

جـ- للنسيان الفضل في مرونة التفكير لأن اقتصاره على الأمور المهمة فقط، هو اكتفاء بالخطوط الأساسية في الموضوع.

ومن سلبياته:

أ ـ قد يعيق النسيان صاحبه عن التلاؤم مع الموقف الراهن فيقع في الحيرة والارتباك وتضيع عليه كثير من الفرص.

ب ـ انه يحرم الفرد من معلومات وعواطف يجب ألا ينساها.

جـ ـ النسيان المرضي يؤدي إلى انحلال الشعور وفساد الحياة النفسية وتفكك الشخصية.

العوامل المؤثرة في النسيان[٣٨]:

هناك عوامل مختلفة تؤثر في النسيان ومنها:

١ ـ **عامل عدم الاستعمال،** ومثال ذلك الأشخاص الذين يتعلمون لغة أجنبية ينسون بعضها نتيجة عدم استعمالهم لها.

٢ ـ **عامل التداخل** مثال ذلك أن الفرد الذي يذاكر دروسه في الصباح الباكر يتذكر قسماً أوفر من المادة التي ذاكرها بالقياس إلى المادة التي يذاكرها أثناء النهار، إذ يسبقها ويعقبها كثير من المعلومات التي تتداخل معها، فيؤدي ذلك إلى ما يسمى بالتعطيل الرجعي أو البعدي.

٣ ـ **نوع الخبرات:** إذ يميل الإنسان إلى استبعاد الخبرات غير السارة من حيز شعوره بطريقة لاشعورية، ولا يعود يتذكرها إلا إذا حدثت في ظروف توقظها من سباتها بينما يميل عادة إلى الاحتفاظ بالخبرات السارة واستذكارها.

٤ ـ **موضوع التعلم:** إذ ينسى الإنسان عادة الموضوعات التي لا تهمه، بينما يتذكر تلك التي تقع ضمن اهتماماته. كما وجد أن العادات السلوكية والمهارات الحركية تستمر لدى الإنسان لفترة أطول من المعلومات اللفظية أو الرقمية.

٥ ـ **عناصر المادة المتعلمة:** إذ وجد أن العلاقات والمفاهيم والمبادئ والقواعد تستمر لفترة أطول في الذاكرة من الوقائع والبيانات المفردة كالأسماء والأرقام.

٦ ـ **تكامل الموضوع المتعلم:** إذ وجد أن الموضوعات التي تعلمها الفرد على نحو شمولي ومتكامل تبقى في الذهن لمدة أطول من الموضوعات التي تعلمها على نحو جزئي أو هامشي.

٧ ـ **تنوع الحواس:** إذ وجد أن المعلومات التي يكتسبها الإنسان بواسطة أكثر من حاسة واحدة كالسمع والبصر واللمس تبقى في الذاكرة لمدة أطول من المعلومات المنقولة بواسطة حاسة واحدة فقط.

التفكير:

يتم اتصال الإنسان ببيئته عن طريق ثلاثة قوالب من السلوك هي[٣٩]:

أ ـ سلوك فطري (آلي) يصدر عن الإنسان دون تفكير وبطريقة لا إرادية.

ب ـ سلوك تعودي، لا يحتاج الإنسان فيه لاستعمال تفكيره كالمشي وتناول الطعام.

جـ ـ سلوك معبر عن تفكير يصدر عن الإنسان.

وللتفكير تعريفات مختلفة نذكر منها ما يلي:[٤٠]

ـ إعادة تنظيم ما نعرفه في أنماط جديدة وخلق علاقات جديدة لم تكن معروفة من قبل.

ـ كل نشاط عقلي يستخدم الرموز كأدوات له، أي يستعيض عن الأشخاص والأحداث والمواقف برموزها بدلاً من معالجتها فعلياً وواقعياً.

وللتفكير مزايا عديدة منها[٤١]**:**

ـ أنه يعين الإنسان على استعراض الماضي والانتفاع من خبراته الماضية.

ـ أنه يعين الإنسان على التنبؤ بالمستقبل والاستعداد له، وتحسس مشكلاته والعمل على حلها قبل ظهورها.

ـ أنه يوفر على الإنسان كثيراً من الوقت والجهد ويعصمه من كثير من الأخطاء.

ـ أنه يساعد الإنسان على حل المشكلات، وذلك من خلال استعراض البدائل المختلفة لحل المشكلة واختيار أفضلها.

أنماط التفكير المختلفة[٤٢]**:**

هناك أنماط مختلفة للتفكير وهي:

١ ـ **تفكير ملموس،** يدور هذا النوع من التفكير حول أشياء ملموسة نراها أو نسمعها أو نحس بها.

٢ ـ **تفكير مجرد،** ويعني تجريد واستخلاص علاقات من الأشياء المحسوسة الموجودة واستخدام هذه العلاقات للوصول إلى تنظيمات أخرى.

٣ ـ **تفكير علمي موضوعي:** وهو تفكير يدور حول الحقائق الموجودة في عالمنا، أو الأشياء ذات الوجود الفعلي الموضوعي.

٤ ـ **تفكير ذاتي خرافي:** وهو تفكير يدور حول أشياء ليس لها وجود موضوعي، وإنما ينحصر وجودها في خيال الفرد الذي يفكر وأوهامه الخاصة.

٥ ـ **التفكير النقدي:** يشمل هذا النوع من التفكير إخضاع المعلومات الموجودة لدى الفرد لعملية تحليل وفرز وتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى تأكد صدقها وثبوتها، وذلك بغرض التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة.

٦ ـ **التفكير الابتكاري:** وهو عملية تنتج عنها حلول أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفي المعلوم لدينا وهي في العادة حلول أو أفكار جديدة.

٧ ـ **التفكير القائم على التمييز:** ويقوم هذا النوع من التفكير على التمييز أي إظهار الفروق الجوهرية بين الأشياء التي تنتمي إلى مجموعة معينة.

مستويات التفكير[٤٣]:

هناك ثلاثة مستويات للتفكير هي:

أ ـ **المستوى الحسي:** ويعكس هذا المستوى تفكير الأطفال الصغار تحت سن السادسة، يدور تفكيرهم حول أشياء محسوسة ومشخصة، لا على أفكار عامة ومعان كلية وذلك يعود لخبرتهم المحدودة.

ب ـ **المستوى التصوري:** وفيه يستعين الطفل (ما بين السادسة والثانية عشرة) بالصور البصرية للأشياء التي يحتك بها في حياته اليومية، ويمكن القول بأن تفكير الصغار يكاد يقع كله في هذا المستوى بالإضافة إلى المستوى الحسي، أما الكبار الراشدون فيكون التفكير التصوري عوناً لهم على حل بعض المشكلات.

ج ـ **مستوى التفكير المجرد:** وهو التفكير الذي يرتقي عن مستويات الجزئيات العينية الملموسة، ويعتمد على تجريد واستخلاص علاقات ومعان للأشياء المحسوسة ويبين هذا النوع من التفكير بعد سن الثانية عشرة، ويستطيع الطفل في هذه المرحلة إدراك العموميات والخصوصيات في اللحظة نفسها، وأن يكتشف ما يوجد بالموضوعات من علاقات.

جدير بالذكر، أن حل مشكلة ما قد يتطلب التفكير في هذه المستويات الثلاثة وعلى درجات متفاوتة.

الاستدلال

تعريف الاستدلال:

الاستدلال هوالعملية العقلية أو التفكير المنتج الذي يهدف إلى حل مشكلة ما حلاً ذهنياً عن طريق إعادة تنظيم الخبرات السابقة والربط بينها بطريقة جديدة وباستخدام الرموز والمعاني[٤٤].

ـ فالاستدلال في حقيقته هو إدراك للعلاقات، إذ في التخيل والتذكر علاقات بين خبرات جديدة حاضرة وخبرات قديمة ماضية، وبين هذين النوعين من الخبرات بعضهما ببعض.

ـ الاستدلال هو حل ذهني عن طريق الرموز والخبرات السابقة وهو عملية تفكير، ولكنه يتضمن الوصول إلى نتيجة عن طريق مقدمات معلومة، أو هذا ما يميز الاستدلال عن غيره من ضروب التفكير، فالجديد فيه هو الانتقال من معلوم إلى مجهول.

خطوات الاستدلال وشروطه:

يمر الاستدلال بمراحل خمس وهي التالية:

١ ـ **الشعور بوجود المشكلة:** ومعنى ذلك هو ضرورة التعرف على المشكلة وإلا لا يكون هناك دافع إلى حلها، فلو كان المرض الذي يحاول

الطبيب تشخيصه مرضاً مألوفاً لديه واضح الأعراض لم يكن بمثابة مشكلة في نظر الطبيب.

٢ ـ **تحديد أبعاد المشكلة،** أي تحليلها إلى عناصرها وتقدير قيمة كل عنصر، وجمع البيانات والمعلومات واسترجاع الذكريات المختلفة ثم محاولة التأليف بين كل ذلك والنظر فيما ينطوي عليه هذا التأليف من معنى.

٣ ـ **فرض الفروض أو استشفاف الاحتمالات المختلفة** أو اقتراح حلول مؤقتة، ولنلاحظ أن العناصر الموجودة، مدركات كانت أم ذكريات لا تعطي الحل وإنما تعين على اقتراحه وإن كل محاولة يمكن اعتبارها فرضاً مضمراً.

٤ ـ **مناقشة الحلول أو غربلة الفروض** أو تجربة الاحتمالات المختلفة ومناقشتها واحداً واحداً لاختبار صحة كل منها وقيمته المنطقية والعملية مما يؤدي إلى استبعاد بعضها والتمسك بالبعض الآخر.

٥ ـ **التحقق من صحة الحل النهائي** أو الرأي الأخير وذلك بالاستمرار في جمع الملاحظات والبيانات، أو التنبؤ بما يمكن أن يترتب على هذا الفرض من نتائج، فإن أيدت الملاحظات والواقع هذا التنبؤ كان الفرض صحيحاً، وإلا وجب استبعاده إلى غيره(٤٥).

تعريف التعلم

التعلم من المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس، وبالرغم من ذلك فإنه ليس من السهل وضع تعريف محدد لمفهوم التعلم، وذلك لأنه ليس بالإمكان ملاحظة عملية التعلم ذاتها، ولا يمكن اعتبارها وحدة منفصلة أو دراستها بشكل منعزل. فالتعلم ينظر إليه على أنه من العمليات الافتراضية التي يستدل عليها من ملاحظة السلوك(٤٦).

لقد اقترح الباحثون في علم النفس العديد من التعريفات لمفهوم

التعلم، غير أن الاعتماد على تعريف واحد لا يمكننا من وصف هذه الظاهرة بصورة دقيقة وشاملة، وفي أحسن الأحوال فإن هذه التعريفات تعتبر مؤقتة وقابلة للمناقشة(٤٧).

ويعرف التعلم بأنه مجموعة العمليات المعرفية الداخلية التي تحول المثير المعروض على المتعلم إلى أوجه متعددة من المعالجات الناجحة للمعلومات، فالتعلم هو نظام شخصي يرتبط بالمتعلم ويؤدي فيه المتعلم عمله الذي يتعلق بالسلوك(٤٨).

ويعرف التعلم كذلك بأنه عملية شبة دائمة في سلوك الفرد ولا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر عن الفرد، وينشأ نتيجة للممارسات كما يظهر في تغير أداء الفرد(٤٩).

مراحل عملية التعلم

لقد دلت نتائج البحوث والدراسات على أن التعلم يحدث عبر ثلاث مراحل أساسية يمكن اختصارها على النحو التالي:

١ ـ **مرحلة الاكتساب:** وهي المرحلة التي يدخل أو يمثل الكائن الحي من خلال المادة التي سيتعلمها وهي التي يتم خلالها تمثل الكائن الحي للسلوك الجديد، ليصبح جزءاً من حصيلته السلوكية.

٢ ـ **مرحلة الاختزان:** وهي إحدى مراحل التعلم التي يتم خلالها حفظ المعلومات، فبمجرد حدوث عملية الاكتساب تنتقل المادة المتعلمة إلى الذاكرة.

٣ ـ **مرحلة الاستعادة:** وتتضمن: قدرة الكائن الحي على استخراج المعلومات المختزنة لديه، في صورة استجابة بشكل أو بآخر(٥٠).

إن احدى الطرق المستخدمة في فهم السيكولوجي للتعلم، هي معرفة ما لا يعتبر تعلماً.

أولاً: التعلم ليس شيئاً يحدث في غرفة الصف فقط، فهو يحدث بشكل مستمر وفي كل يوم من أيام حياتنا.

ثانياً: التعلم لا يتضمن فقط كل ما هو صحيح فإذا ما أخطأ الطالب في تهجئة كلمة ما في اختبار، فإنه لا يمكننا أن نقول إنه لم يتعلم، بل نقول إنه تعلم التهجئة الخاطئة.

ثالثاً: لا يجب أن يكون التعلم مقصوداً أو عملية واعية، فقد يتعلم لاعب التنس عادة سيئة كاللعب بالكرة قبل تنفيذ الإرسال. ولا يتضمن التعلم دائماً المعرفة أو المهارات، كالتهجئة ولعب التنس، فيمكن بالإضافة إلى ذلك تعلم الاتجاهات والعواطف.

ماذا يتضمن التعلم إذاً؟ يتضمن التعلم تغيراً في الشخص الذي يتعلم، وقد يكون هذا التعلم مقصوداً أو غير مقصود نحو الأفضل أو نحو الأسوأ، وحتى يعتبر هذا التغير تعلماً، فيجب أن يحدث من خلال المرور بخبرة، وتفاعل بين الفرد وبيئته فالتغيرات الناتجة عن النضج لا تعتبر تعلماً، والتغيرات الطارئة المؤقتة الناجمة عن التعب أو عن المرض أو الجوع تستثنى أيضاً من التعلم[٥١].

شروط التعلم:

للتعلم شروط ثلاثة لا يتم بدونها وهي:

١ ـ وجود الفرد ـ إنساناً كان أو حيواناً ـ أمام موقف جديد أو عقبة تعترض إرضاء دوافعه وحاجاته، أي أمام مشكلة يتعين عليه حلها.

٢ ـ التعلم وجود دافع يحمل الفرد على التعلم.

٣ ـ بلوغ الفرد مستوى من النضج الطبيعي يتيح له أن يتعلم.

صور التعلم [٥٢]:

للتعلم صورُ متعددة يمكن تصنيفها صنفين هما:

أ ـ التعلم من حيث هدفه ـ نتائج التعلم:

١ ـ تعلم حركي يستهدف كسب عادة أو مهارة حركية، أي يغلب فيه النشاط الحركي كعادة السباحة أو الكتابة على الآلة أو سوق سيارة أو العزف على آلة موسيقية.

٢ ـ تعلم معرفي يرمي إلى اكتساب طائفة من المعلومات أو المعاني والأفكار.

٣ ـ تعلم لفظي يرمي إلى كسب عادات يغلب فيها النشاط اللفظي كعادة النطق الصحيح أثناء القراءة، أو استظهار قصيدة من الشعر أو قائمة من أعداد أو ألفاظ.

٤ ـ تعلم عقلي كتعلم حل المشكلات أو استخدام الأسلوب العلمي في التفكير أو كسب عادة الحكم، الموضوعي على الأشياء.

٥ ـ تعلم اجتماعي وخلقي يؤدي إلى كسب العادات الاجتماعية والخلقية المختلفة كالأمانة والتسامح والتعاون واحترام القانون والمحافظة على المواعيد.

٦ ـ تعلم وجداني وانفعالي ينجم عنه اكتساب العواطف والاتجاهات دوافع جديدة أو إعادة ضبط النفس.

ب ـ التعلم من حيث بساطته وتعقيده:

١ ـ **تعلم بسيط:** يتم بطريقة آلية غير شعورية أو بطريقة عارضة غير مقصودة كخوف الطفل من الطبيب لأنه اقترن بالألم ، وتعلم لحن موسيقي من تكرار سماعه دون قصد إلى حفظه، وكتعلم التلميذ الدقة والنظام من مدرسه أثناء شرحه للدرس، أو اكتسابه عادة الصدق أو الأمانة عن طريق

الإيحاء أو القدوة ويدخل في نطاق هذا التعلم البسيط التعلم الذي لا يحتاج إلى فهم أو مجهود فكري كبير كحفظ قصيدة من الشعر عن ظهر قلب دون محاولة لفهم مادتها.

٢ ـ **تعلم معقد:** هو ذلك التعلم المقصود الذي يتطلب فهماً ومجهوداً أو اختيار عدة وسائل أو تدريباً طويلاً، سواء كان تعلماً حركياً، أو عقلياً، كتعلم لعب الشطرنج أو سوق سيارة، أو التصويب إلى هدف يتحرك بسرعة، أوعادة النقد البناء.

طرق التعلم: يتعلم الإنسان بعدة طرق أهمها[٥٣].

١ ـ **التعلم بالفعل المنعكس الشرطي:** ويوضح هذا التعلم كما سنرى تجارب بافلوف على الكلاب وتجارب واطسون على الأطفال.

٢ ـ **التعلم بالمحاولة والخطأ:** وهي طريقة يلجأ إليها الإنسان كما يلجأ إليها الحيوان. وتحدث هذه الطريقة عندما تكون المشكلة التي تواجه المخلوق ليس لها استجابات جاهزة، أو أنها معقدة لدرجة لا تكفي لمواجهتها استجابات الفرد التي تعلمها في السابق، والواقع أن تعبير السلوك بالمحاولة والخطأ خاطىء، والأصح أن يقال إنه سلوك إسقاط الاستجابات الفاشلة غير اللازمة والإبقاء على الاستجابات الناجحة المفيدة.

٣ ـ **التعلم بالتبصر:** أوضح هذا النوع من التعلم جماعة الجشتالت عن طريق بحوثهم في هذا الميدان، والمقصود بالتبصر في التعلم هو اكتشاف العلاقات بين الوسائل والغاية والاستفادة من هذه الوسائل في تحقيق الغاية. إنه النظر إلى الوضع بوصفه كلاً وتبين العلاقات في هذا الكل، ويرى آخرون أن التعلم يكون تبصرياً حين ينتظم سلوك الفرد انتظاماً يوصل إلى الهدف، ولقد أصر بعض الباحثين على أن فجائية ظهور الحل شرط أساسي للتبصر.

٤ ـ **التعلم بطريقة الترابط:** إن طرق التعلم السابقة، والتي تؤدي إلى

اكتساب المهارات أو التعلم الحسي الحركي، والتعلم عن طريق الإدراك الحسي ليست سوى مستويات مختلفة من حيث الرقي والتقدم في عملية التعلم وكسب الخبرة، وتتصل جميعها بعضها ببعض، وتتوقف إلى حد كبير على إيجاد ترابط دائم أو مؤقت، فهي منبه على الوعي والتذكر. أما التعلم بالترابط هنا فهو مستوى أرقى مما تقدم، ويكون الترابط فيه بين فكرة وفكرة أخرى. وعنصر تذكر الخبرة الماضية في التعلم بالترابط يكون بارزاً إلى حد كبير، فالترابط إذن أساسي في عملية التعلم كلها.

نظريات التعلم:

كيف يحدث التعلم لدى الإنسان؟ وما الشروط الموضوعية الواجب توافرها لإتمام عملية التعلم، واكتساب الأفراد أنماط السلوك والاتجاهات والمعارف؟ وما الذي يحدث للإنسان حين يتعلم؟ هذه وغيرها اسئلة شغلت علماء النفس والمربين وغيرهم من المفكرين.

وإزاء تفسير ظاهرة التعلم، ظهرت عدة نظريات تسعى إلى الكشف عن حدوث التعلم ووضع القوانين التي تفسر عملية التعلم، بقصد فهمه والتحكم فيه وضبطه والتنبؤ به وقد أسهمت هذه الظاهرة بدور كبير في العملية التعليمية التربوية، حيث مكنت من فهم السلوك الإنساني، وتفسير دوافعه وقدمت معلومات مهمة للغاية، تفيد في شتى مجالات العمل التربوي.

ويمكن تصنيف نظريات التعلم في القسمين التاليين:

أ ـ **النظريات الميكانيكية أو الترابطية:** وهي التي تفسر عملية التعلم، من خلال الربط بين المثيرات والاستجابات بمعنى أن السلوك هو الاستجابة الصادرة عن المنبهات المرتبطة بها والعمليات الوسيطة بينها[٥٤].

ب ـ **النظريات المعرفية:** وتفسر السلوك بأنه ناشئ عن مصدر ما

للمعلومات، أي أن بناء التفكير هو الذي يحدد التصرف أو السلوك، ويندرج تحت هذا القسم نظريات التعلم الشرطي، ونظريات التعلم بالاستبصار. وأهم ما يمكن ذكره في نظريات التعلم هو استخلاص فوائدها المباشرة من خلال قوانين التعلم.

العوامل المؤثرة في التعلم(٥٥):

بالإضافة إلى طبيعة المتعلم واستعداداته وقدراته واهتماماته، وطبيعة المعلم ومؤهلاته وقدراته، وطبيعة موضوع التعلم ومدى ارتباطه باهتمامات المتعلم ومناسبة بيئة التعلم، هناك عوامل أخرى تؤثر في عملية التعلم هي:

١ - **التكرار**، إذ يساعد تكرار عمل الشيء أو تكرار شرحه إلى ترسيخ مبادئه وأساسياته ومهاراته لدى المتعلم، ويساعد على فهمه والإحاطة به واستيعابه على نحو أفضل.

٢ - **الدقة**، فالدقة في نقل المعلومات والمهارات إلى المتعلم تمكنه من السيطرة على موضوع التعلم وتقلل من أخطائه فيه.

٣ - **الأولوية**: يضع المتعلم عادة سلماً خاصاً بحاجاته التعليمية على صورة أولويات من المهم إلى الأقل أهمية، وبذلك كلما ارتبط موضوع التعلم بالأولويات المهمة للمتعلم، كلما زادت درجة انتباهه، ورغبته في التعلم وتشوقه إليه.

٤ - **الحداثة**، يرغب المتعلم عادة في تعلم الأمور الحديثة، وخاصة ذات العلاقة باهتماماته وخبراته وممارساته اليومية، وبالتالي فإن طرح الموضوعات الحديثة تثير رغبة كبيرة لدى الفرد في التعلم وتزيد من اهتمامه به.

٥ - **الأثر**، كلما ازداد أثر موضوع التعلم والأفكار المطروحة إيجاباً على مهارات المتعلم وخبراته وقدراته كلما ازدادت رغبته في التعلم والتحصيل والعكس صحيح.

مراجع الفصل الثامن

١ - إبراهيم ناصر، أسس التربية، عمان - دار عمار، ١٩٩٩، ص ٩٧، وأيضاً خالد القضاه، المدخل إلى التربية والتعلم، عمان: دار اليازوري، ١٩٨٨، ص ١٠٨.

٢ - فخري رشيد خضر، محمود أحمد موسى، ويوسف إبراهيم نبراي، مدخل إلى أصول التربية الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨٦، ص ٨٥ - ٩٣.

٣ - فخري رشيد، مرجع سابق، ص ٨٦ -٨٧.

٤ - روسو، جان جاك، إميل، تعريف نظمي لوقا، القاهرة، الشركة العربية، ١٩٥٨، ص ٥٢.

٥ - أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، ط٦، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦١، ص ٤١٦-٤١٧.

٦ - محمد خليفة بركات، أبو العلا أحمد، علم النفس العام، ج١، مكتبة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٠، ص ١٣٥.

٧ - أحمد عزت راجح، مرجع سابق، ص ٤١٧ - ٤١٨.

٨ - المرجع السابق، ص ٤١٩.

٩ - محمد خليفة بركات وأبو العلا أحمد، مرجع سابق، ص ١٢٣.

١٠ - عبد العزيز القوصي، أسس الصحة النفسية، ط٥، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٦، ص ٧٩.

١١ - أرثرجيتس وآخرون، علم النفس التربوي، ترجمة إبراهيم حافظ، ومحمد أبو العزم والسيد محمد عثمان، ط٤ (الجزء الأول) مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٦٣، ص ٢٦١.

١٢ - المرجع السابق، ص ٢٦٤.

١٣ - محمد تخليفة بركات، محمود أبو العلا أحمد، مرجع سابق، ص ١٥٦.

١٤ - إبراهيم ناصر، أسس التربية، مرجع سابق، ص ١٠١.

١٥ ـ عبد الرحمن العيسوي، علم النفس في المجال التربوي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩١، ص ٣٠٣.
١٦ ـ أحمد عزت راجح، مرجع سابق، ص ٤٣٥ ـ ٤٣٦.
١٧ ـ أحمد عبد الخلاق: أصول علم النفس، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص ٤٣٥ـ٤٣٧، وأيضاً عبد الرحمن العيسوي، مرجع سابق، ص ٣٠٣.
١٨ ـ Drever,j.: A Dictionary of psychology, 1965,p.134
١٩ ـ سليمان الخضري الشيخ، الفروق الفردية في الذكاء، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٧٦.
٢٠ ـ سيد محمد خيري، علم النفس وتطبيقاته المحلية، مرجع سابق ص ٤٩ ـ ٥٣.
٢١ ـ محمد عثمان نجاتي، علم النفس الصناعي، دار النهضة العربية ١٩٦٤، ص ٢٤٤.
٢٢ ـ سليمان الخضري الشيخ، مرجع سابق، ص ٩.
٢٣ ـ سيد محمد خير الله، المدخل إلى العلوم السلوكية، عالم الكتب، ١٩٧٤، ص ٢٤٤.
٢٤ ـ إبراهيم ناصر، مرجع سابق، ص ١٠٥.
٢٥ ـ أحمد عزت راجح، مرجع سابق، ص ٨٠ ـ ٨٣.
٢٦ ـ عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص ٢٢٧ ـ٢٢٨.
٢٧ ـ عمر أحمد همشري، الإدارة الحديثة للمكتبات ومراكز المعلومات، عمان، مؤسسة الرؤى العصرية، ٢٠٠١، ص ١٩١.
٢٨ ـ عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص ٢٥٦.
٢٩ ـ عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص ٢٢٨.
٣٠ ـ إبراهيم ناصر، مرجع سابق، ص ١١٠ ـ١١٢، وأيضاً سامي عريفج، مرجع سابق، ص ١٢٤ ـ ١٢٨.
٣١ ـ مصطفى الكسواني وزملاؤه، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٣، ص ١٣٢ ـ ١٣٣.

٣٢ - سامي سلطي عريفج، مقدمة في علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، ٢٠٠٠، ص ١٤٦ ـ١٤٧.
٣٣ - سامي سلطي عريفج، مرجع سابق، ص ١٤٧ ـ١٤٩.
٣٤ - جودت بني جابر وزملاؤه، المدخل إلى علم النفس، دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية، عمان، ٢٠٠٢، ص ١٢٥ ـ١٢٩.
٣٥ - جودت بني جابر وزملاؤه، مرجع سابق، ص ١٢٩ ـ١٣٣.
٣٦ - سعيد عبد العزيز وزملاؤه، المدخل إلى علم النفس، دار الثقافة للنشر والتوزيع والدار العلمية الدولية، عمان ٢٠٠٢، ص ١٣٥ ـ١٣٦.
٣٧ - الذكاء، موسوعة علم النفس الشاملة، ج٤، بيروت، ١٩٩٩، ص ٢٠٤ ـ٢٠٥.
٣٨ - سامي سلطي عريفج، مرجع سابق، ص ١٤٠.
٣٩ - التفكير، موسوعة علم النفس الشاملة، ج٤، مرجع سابق، ص ١٥.
٤٠ - المرجع السابق، ص ١٥ ـ١٦.
٤١ - أحمد عزت راجح، مرجع سابق، ص ٣١٨ ـ٣٣٤.
٤٢ - إبراهيم ناصر، مرجع سابق، ص ١١٦.
٤٣ - موسوعة علم النفس الشاملة، ج٤، مرجع سابق، ص ١٦ - ١٨.
٤٤ - آرثرجيتس وآخرون، علم النفس التربوي، ترجمة محمد عبد الحميد أبو العزم، النهضة المصرية، ١٩٦٢، القاهرة.
٤٥ - مروان أبو حويج، مدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري، عمان، ٢٠٠٠م، ص ٩٧، أحمد عزت راجح، فصول في علم النفس، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق، ١٩٨٨، ص ٧٤.
٤٦ - صالح جادو، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ٢٠٠٠م، ص ١٦٢.
٤٧ - المرجع السابق - ص ١٦٣.
٤٨ - محمد الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

٤٩ ـ صالح جادو ، مرجع سابق ص ١٦٤.

٥٠ ـ Hill, W, F (1985). Learning: Asurvey of Psychological Interpretations (Uthed). New Yowyork, Harper and Row.

٥١ ـ Wool Folk - Anita (1987) Educational Psychology, New Jersy. Prentice, Hall, Inc.

٥٢ ـ أحمد عزت راجح، مرجع سابق، ص ٢١٤.

٥٣ ـ فاخر عاقل، علم النفس التربوي، دمشق ـ الجامعة السورية، كلية التربية، ١٩٥٧، ص ٢٧٣ ـ٢٨٥.

٥٤ ـ لطفي محمد فطيم، وأبو العزائم الجمال، نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٨.

٥٥ ـ محمد حسن عمايرة، مرجع سابق، ص ٣١٨.

الفصل التاسع

الأصول الاجتماعية للتربية

مقدمة:

تعد الأصول الاجتماعية المدخل الواقعي لفهم طبيعة التربية، وتحديد وظيفتها وأهدافها التربوية،فالتربية قبل كل شيء هي ظاهرة اجتماعية بكل أبعادها. . . فالتربية لا تقوم في فراغ، وإنما في مجتمع، هو وعاؤها الذي تتحرك فيه، ومنه تشتق شخصيتها ومقومات بنائها، نظمها وأفكارها قيمها واتجاهاتها، ومنه تستمد وظائفها وأهدافها، وإليه ينتهي عمل التربية، ومهما تعقدت أدوار التربية، واستعانت بمعارف وعلوم، فإن نهاية المطاف لعملها هو مجتمعها الذي أوجدها. فالمعرفة التي يقدمها نظام التعليم لأفراد المجتمع مثلاً، مهما بلغت درجة تعقدها فلها صفتها، ووظيفتها الاجتماعية، أي أن مجال استخدامها هو الحياة الاجتماعية، وإلا لا معنى لها ولا فائدة منها، وكل تربية تحمل صفات مجتمعها، مهما كانت ظروف هذا المجتمع، ومستوى نظمه وتنظيماته، تصوره وتخلفه، وما النظريات التربوية إلا مفاهيم عن المجتمع والثقافة، ودور الفرد فيها، وتختلف هذه النظريات باختلاف وجهات النظر في طبيعة الفرد وعلاقته بالمجتمع(١).

التربية عملية اجتماعية:

تميزت عملية التربية بأنها عملية اجتماعية في أساسها ومفهومها وأغراضها ووظائفها، فالمجتمع يمثل المجال أو الإطار الشامل الذي تتم فيه هذه العملية، فقد توجهت التربية في الماضي والحاضر إلى تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية سوية تساعده على تنمية شخصيته الاجتماعية، على نحو يمكنه من النمو والتوازن، والتكامل مع ذاته، والتكيف الإيجابي المثمر مع مجتمعه وثقافته، والعمل على الإسهام بدور فعال في تنمية المجتمع(٢).

فمن المعلوم أن الفرد يولد غير قادر على ممارسة أي شيء أو معرفة أي شيء، وتتولى التربية (من خلال عملية التطبيع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية بما تحويه من تنشئة معرفية ووطنية وسياسية وأخلاقية)، خلق الوعي والإدراك لديه بالحياة والكون والعالم[٣].

إن التربية ضرورة اجتماعية، وترتبط على نحو وثيق بالمجتمع، وتهدف إلى الاهتمام بالمجتمع، وتلبية حاجاته، وتكييف أفراده مع بيئتهم من خلال تفاعلهم المستمر معها، واشتراكهم في مختلف فعالياتها، مما يمكنهم من تشرب أسلوب حياة مجتمعهم، واستيعاب ثقافته ومعاييره وقيمه الاجتماعية، التي تتكون على أساسها شخصية الفرد الاجتماعية، وتتجدد سماتها. فالتربية إذاً هي العملية التي تشكل الفرد وتكيفه مع الواقع من خلال بناء شخصيته، بما يتفق مع متطلبات ثقافته الاجتماعية، وتحديد دوره الاجتماعي. والتربية بهذا المعنى ما هي إلا عملية التنشئة الاجتماعية، إذ تعرف التنشئة الاجتماعية بأنها «عملية اندماج الفرد في المجتمع، في مختلف أنماط الجماعات الاجتماعية، واشتراكه في مختلف فعاليات المجتمع، وذلك عن طريق استيعابه لعناصر الثقافة والمعايير والقيم الاجتماعية، التي تتكون على أساسها سمات الفرد ذات الأهمية الاجتماعية»[٤].

وتعرف أيضاً بأنها «عملية اكتساب الفرد لثقافة مجتمعه، ولغته، والمعاني والرموز والقيم التي تحكم وتوقعات الغير وسلوكاتهم والتنبؤ باستجابات الآخرين وإيجابية التفاعل معهم[٥].

إن التنشئة الاجتماعية تبدأ مع الطفل منذ ولادته، ويكون بعد سنوات قليلة قد اكتسب عناصر مختلفة عن طريق احتكاكه، وتفاعله مع أفراد أسرته ومجتمعه، ويحتل مكانة فيه[٦]. وتعد التغيرات التي تحدث للطفل منذ ولادته، وحتى يتخذ له مكاناً متميزاً بين مجتمع الكبار الناضجين، هي التنشئة الاجتماعية ذاتها[٧]. وبهذا فهي تضمن كافة عمليات التشكيل والتغيير

والاكتساب التي يتعرض لها الطفل خلال تفاعله مع الأفراد والجماعات والمؤسسات المتوافرة في مجتمعه[٨]، ويقف على رأس هذه العمليات عمليات ضبط السلوك، وإشباع الحاجات، وتأكيد الذات، واكتساب الشخصية، التي تحمل في طياتها أهدافاً تربوية[٩].

والتنشئة الاجتماعية عملية أو عمليات طويلة ومعقدة، ولا يمكن حصرها في حقبة أو مدة معينة من حياة الفرد ـ على الرغم من أن معظم المهتمين بهذا الموضوع قد أولوا السنوات الأولى من عمر الفرد جل اهتمامهم ـ فهي عملية دينامية مستمرة، ولا تنتهي إلا بانتهاء الفرد أو موته[١٠].

وكثيراً ما يشار إلى أهمية العلاقة بين التربية والمجتمع، أو بالأحرى اجتماعية التربية وتربوية المجتمع. فالأصل عند التربويين هو التربية، والفرع أو الجوانب التي يراد تسليط الأضواء عليها هو المجتمع، ومن هنا أطلق على معظم الدراسات التي تقع في هذا المجال اسم «اجتماعيات التربية». أما علماء الاجتماع فإن الأصل بالنسبة لهم هو المجتمع، والفرع أو الجوانب التي يراد تسليط الأضواء عليها هو التربية، ومن هنا أطلق على معظم الدراسات التي تقع في هذا المجال اسم علم الاجتماع التربوي[١١].

وجدير بالذكر أن التربية كانت ولا تزال تتبع اتجاهين عامين في علاقتها مع المجتمع، فهناك اتجاه يؤدي إلى إنتاج علاقات اجتماعية جديدة، واتجاه آخر يعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة. ومن هنا جاء السؤال حول مهمة التربية: هل هي تكريس لما هو موجود، أم هي التغيير وتنمية الوعي بكل ما هو جديد؟ والحقيقة أن التربية هي الأداة الوحيدة التي تساعد في إيقاظ وعي الإنسان، إذ عرفت بأنها أداة لنشر المعرفة بين أكبر عدد من الأفراد، وأنها أداة فعالة في تطوير الاتجاهات الفكرية الاجتماعية، وفي البحث عن المعارف الجديدة. ولكن التربية في الدول النامية لا تزال تسير في الاتجاه الذي يعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية السائدة[١٢].

من هنا يمكن القول بأن التربية عملية لا تتم في فراغ، ولا بد أن ترتبط بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً، فلا تربية بدون مجتمع، ولا مجتمع بدون تربية، ومن أسباب ربط التربية بالمجتمع نذكر ما يلي(١٣):

١ ـ أن المجتمع هو الوسط الذي يعيش الإنسان فيه، ويتفاعل مع أفراده وجماعاته ومؤسساته، ويواكب تقدمه أو تخلفه، ويحقق فيه رغباته وميوله وطموحاته.

٢ ـ أن المجتمع هو البيئة التي تتشكل فيها ذاتية الإنسان، وتتكون فيها هويته، وتتحدد فيها اتجاهاته السلوكية، وتنمو فيها مواهبه.

٣ ـ أن التنمية الاجتماعية تتطلب المشاركة والتفاعل الإيجابيين من قبل فرد يتمتع بصفات المواطن الصالح، ومثل هذا الفرد ينبغي أن تكون تربيته متوافقة ومنسجمة مع مطالب المجتمع، وخطط التنمية فيه.

٤ ـ أن مشاركة الفرد في مجتمعه كعضو ناشط، تعني تفاعله مع ماضي هذا المجتمع وحاضره ومستقبله، لأن هذا المجتمع هو وعاء التراث والثقافة والعلوم والفنون والآداب والقيم والعقائد والتقاليد التي لا يجد الإنسان نفسه كإنسان، إن لم تصبح هذه الأمور جميعها جزءاً لا يتجزأمن كيانه وذاته.

شروط التربية الاجتماعية(١٤):

للتربية من منظور اجتماعي مواصفات وشروط هي:

١ ـ أن ترتبط أهداف التربية بحاجات المجتمع، ولذلك ينبغي أن تكون هذه الأهداف واقعية، وأن توجه لخدمة المجتمع بجميع أفراده ومناحيه، وأن يسهم تحقيقها في رقيه وتقدمه وازدهاره.

٢ ـ أن تتعامل التربية على نحو جاد مع المتغيرات والمستجدات الحاصلة في المجتمع، وذلك من خلال:

أ ـ أن لا تعزل التربية نفسها عن مجتمعها، وأن لا تدير ظهرها للتغيرات الدينامية فيه.

ب ـ أن لا تقف التربية موقف المتفرج تجاه التغيرات، بل ينبغي أن يكون لها دورها الفعال في دراسة التغيرات وفهمها وتبسيطها وشرحها للناشئة، وتقديمها لهم، وجعلها شيئا في النسيج العام لثقافتهم.

ج ـ أن تكيف التربية أهدافها وخططها ومناهجها استجابة لاستيعاب التغيير وتمثله.

٣ ـ أن تنظر التربية إلى المجتمع على أنه كيان دائم التغير والتطور، وبهذا فلا بد أن يكون لدى القائمين على أمور التربية والمخططين التربويين رؤى واضحة لاتجاهات التغير في المجتمع.

٤ ـ أن تتوجه التربية إلى تكوين الإنسان الاجتماعي المتكامل بجميع مناحيه الجسمية والعقلية والفكرية والنفسية، القادر على التكيف مع مجتمعه والتفاعل معه عن طريق الخبرة المباشرة، والمساهمة الإيجابية في تطويره، وذلك من خلال ما يلي:

أ ـ الرعاية العلمية والثقافية والفكرية للناشئة، وإعدادهم إعداداً يؤهلهم للقيام بدورهم الفاعل في مجتمعهم مستقبلا.

ب ـ تشجيع الناشئة على العمل الهادف، واكتشاف سبل جديدة للعمل والإنتاج، وذلك من خلال رعاية مشاريعهم البحثية وتوجيهها في هذا المجال.

ج ـ الابتعاد عن الأسلوب التقليدي الذي يعتمد على التلقين والحفظ واتباع أساليب حديثة تعتمد على الحوار والنقاش وحرية التعبير والرأي والنقد والتعلم الذاتي، وتعليم التلاميذ الأسلوب العلمي في حل المشكلات.

٥ ـ أن تعمل التربية على ربط الأفراد بثقافة مجتمعهم، وأن تعمل

بالتالي على إبراز هويتهم الثقافية، مما يؤدي إلى ارتباطهم بمجتمعهم، ويزيد من اعتزازهم به وولائهم له. وهنا لا بد أن تقوم التربية بإبراز حضارة المجتمع بصورتها الواقعية ومميزاتها الفعلية عن الحضارات الأخرى، وإثارة وعي المتعلم للاهتمام بالمحافظة على تميزه الحضاري والثقافي، وتأكيد هويته وتعزيزها.

الأهداف الاجتماعية للعملية التربوية[١٥]:

تسعى العملية التربوية إلى تحقيق مقاصد اجتماعية عديدة نذكر منها:

١ - المحافظة على بقاء المجتمع واستمراريته وتطوره وازدهاره، إذ لا مجتمع بدون تربية.

٢ - تكوين الاتجاهات وأنماط السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأفراد في المواقف الاجتماعية المختلفة، وبمعنى آخر اكتشاف السبل الملائمة للانسجام مع أنماط التفاعل والتنظيم داخل المجتمع.

٣ - دمج الأفراد في ثقافة المجتمع، إذ يخضع الطفل في بداية عهده لعمليات الاكتساب بالتقليد والمحاكاة، أو بالامتثال للنهي والأمر، ثم تتحول العملية إلى اندماج الفرد نتيجة خضوعه لبرامج منظمة ومقصودة عند دخوله المدرسة، وفي مراحل نضجه ورشده.

٤ - تحقيق الوفاق الاجتماعي، إذ تعمل التربية على تركيز اهتمام الأفراد على العموميات الثقافية التي تعزز الأنماط السلوكية المشتركة لدى الجماعة التي ينتسبون إليها.

٥ - تجذير المعايير والقيم الاجتماعية والأخلاقية لدى الأفراد، وذلك من خلال تزويدهم بالخبرات المباشرة والممارسات العملية، كلما أمكن ذلك.

٦ - تثبيت القيم والأفكار الجديدة التي تتناسب مع المجتمع وطبيعته، وتعديل بعض الأفكار وأنماط السلوك والاتجاهات السائدة، وتغييرها بما يتناسب مع المستجدات الحديثة في المجتمع.

٧ - تحقيق النمو الشامل والمتكامل والمتوازن لأفراد المجتمع من جميع النواحي الجسمية والعقلية والفكرية والنفسية والاجتماعية، فالتربية هي الحياة، وهي مسؤولة عن تهيئة فرص النمو أمام أفراد المجتمع.

٨ - مساعدة الأفراد في اكتساب الخبرات الاجتماعية، ويكتسب الأفراد هذه الخبرات من خلال ما تنقله إليهم المناهج وما ينقله إليهم المعلمون، وأيضاً من خلال التفاعل الاجتماعي. ويعد اكتساب هذه الخبرات من الأمور الضرورية لاندماج الفرد في مجتمعه.

٩ - مساعدة الفرد على تعلم الأدوار الاجتماعية، فالتربية باعتبارها ضرورة اجتماعية تهدف إلى مساعدة الأفراد على اكتساب أنماط السلوك التي يتوقع منهم ممارستها بحسب طبيعة المراكز التي يمكن أن يحتلوها في المجتمع، وطبيعة الأدوار المنوطة بهم.

١٠ - إعداد الكوادر البشرية المؤهلة القادرة على تحمل مسؤولياتها الكاملة في المجتمع، واللازمة لإنجاح خطط التنمية فيه.

مفهوم المجتمع وخصائصه:

بدأت الحياة البشرية على ظهر الأرض بعد خلق آدم وحواء، وبذلك كانا أول أسرة، وكانت لهما أهداف وحاجات تدعو إلى تعاونهما للتغلب على ما يواجهانه من مشكلات. ولما كثر نسلهما أجيالاً بعد أجيال، تكونت أسرة كبيرة، وبتناسل أفراد هذه الأسرة الكبيرة أجيالاً متعاقبة تكون من مجموعها ما يسمى بالمجتمع، الذي هو عبارة عن مجموعة من الأفراد لهم هدف معين يعيشون من أجل تحقيقه بتعاون وتضامن.

تعريف المجتمع:

سنعرض عدداً من التعريفات التي أعطيت.ونستخلص منها سمات المجتمع على النحو التالي:

التعريف الأول:

المجتمع هو ذلك الإطار العام الذي يحدد العلاقات التي تنشأ بين الأفراد الذين يعيشون داخل نطاقه في شكل وحدات أو جماعات[١٦].

التعريف الثاني:

«المجتمع هو مجموعة من الأفراد الذين يعيشون في منطقة متصلة الأجزاء ويشتركون في تقاليد ونظم اجتماعية، وتكون لهم أهداف ومصالح مشتركة تجعلهم يقومون بألوان مختلفة من التفكير والسلوك الذي يغلب عليه الطابع التعاوني»[١٧].

التعريف الثالث:

المجتمع هو مجموعة من الأفراد يعيشون معاً فوق بقعة محددة من الأرض بتعاون وتضامن ويرتبطون بتراث ثقافي معين، ولديهم الإحساس بالانتماء بعضهم لبعض، والولاء لمجتمعهم، ويكونون مجموعة من المؤسسات تنظم العلاقات فيما بينهم، وتؤدي الخدمات اللازمة في حاضرهم ومستقبلهم.

وبالنظر إلى هذه التعريفات السابقة نجد أنها قد اتفقت على أن المجتمع يتشكل من أفراد يعيشون في بقعة معينة على سطح الأرض، وهذه البقعة تختلف عن أي بقعة أخرى في ظروفها الطبيعية وفي ظروفها الاجتماعية، وأن لهؤلاء الأفراد أهدافاً محددة، وتربطهم علاقات منظمة، تؤدي في النهاية إلى اختلاف مجتمعهم عن غيره من المجتمعات الأخرى، ومن جهة أخرى، نجد أن الباحثين يتفقون على أن المجتمعات تتفاوت فيما بينها في درجة التغير، حيث تكون هذه الدرجة أكبر في المجتمع المتقدم منها في المجتمع النامي.

خصائص المجتمع:

١ - **وجود أنظمة:** فالأنظمة لها وظيفة، فهي تحدد العلاقات بين

أفراد المجتمع وتنظمها وتوجهها نحو تحقيق الأهداف المطلوبة. ومن أبرز هذه الأنظمة النظام الاقتصادي والنظام الاجتماعي، والنظام التربوي والنظام الديني.

٢ - **دوام التغير والتطور:** يعتمد التغير الذي يصيب المجتمع على نوع الحياة الاقتصادية التي يلتزم بها بشكل خاص، كما يعتمد على الوسائل الإنتاجية التي يستخدمها المجتمع في استثمار الطاقات البشرية والمادية. فالإنسان الكائن الحي الذي يملك القدرة على تطويع الطبيعة وتذليلها واستثمارها مستخدما في ذلك العمل ووسائل الإنتاج التي يستنبطها بفكره النيّر. وكلما تعاون المجتمع مع غيره من المجتمعات، وتقدمت سبل الاستثمار لديه، كلما اندفع نحو التقدم وعمل على تطوير نظمه المختلفة، وتحسين العلاقات بين أفراده، مما يؤدي إلى حدوث التطور المنشود. فالمجتمع إذن كائن عضوي متفاعل ومتشابك الأعضاء، وهو ليس مجرد مجموعة أفراد، وإنما هو مجموعة أفراد تربطهم علاقات متميزة ومحددة.

٣ - **التفاعل الاجتماعي الهادف لإشباع حاجات الأفراد:** التفاعل الاجتماعي يرتكز على نشاط وعمل، والهدف من هذا العمل والنشاط التعاوني هو سد حاجات أفراد المجتمع كالحاجة إلى الطعام والشراب والمأوى والرفاق والأمن. . . إلخ. وهذه الحاجات إذا لم تشبع فإنها تسبب للفرد توتراً واضطراباً واختلالاً في توازنه، فلهذا نجد أن إشباع تلك الحاجات يتطلب من أفراد المجتمع أن يعملوا متعاونين منسقي الجهود بشكل منظم ومستمر، وعليه فالمجتمع عبارة عن وحدة اجتماعية اقتصادية كلية مترابطة في حركة مستمرة، يتبوأ فيها النشاط والعمل منزلة رفيعة.

٤ - **اتصافه بخصوصيات تعكس حاجاته الإنسانية:** من أبرز تلك الخصوصيات المميزة للمجتمع وجود لغة، فاللغة أداة التواصل بين أفراد المجتمع، وكذلك وجود قيم وأنظمة وقوانين تنظم أعمال أفراد المجتمع

الواحد، وهذه القيم تتخذ كمعايير يحكم في ضوئها على قيمة السلوك الصادر عن أفراده. فضلا عن ذلك فإن القيم والقوانين توجه الأفراد نحو التماسك والانتماء للمجتمع(١٨).

٥ - **وجود تشكيلات سلوكية يلتزم بها أفراد المجتمع:** إن جوهر هذه التشكيلات السلوكية هو ما اصطلح على تسميته بالتجارب ومن أمثلته النمط السلوكي الذي يحدد العلاقة بين الإخوة في الأسرة. فعلاقة الأخ الكبير بأخيه الصغير تختلف عن علاقة الأخ الصغير بأخيه الكبير على أساس الدور الذي يلعبه كل واحد منهما نحو الآخر. فالأخ الكبير يحمي أخاه الصغير ويرعاه، وعلى الأخ الصغير في المقابل، أن يقدم الاحترام والطاعة له. فالعلاقة بينهما إذن علاقة متكاملة وتؤدي فوائد لكل واحد منهما، وهذه الأنماط السلوكية تشكل على صورة حقوق وواجبات مترتبة على كل منهما.

والأفراد في المجتمع يقومون بأدوار سلوكية تختلف باختلاف الجنس والسن والوضع الاجتماعي. فقد يلعب شخص ما دور الأب في البيت يؤدب أبناءه، ويوفر لهم الحنان والرعاية، لكنه في الوقت نفسه يلعب دور المنتج في المصنع، ودور دافع الضريبة، وهو في نفس الوقت يتمتع بمجموعة من الحقوق، ويترتب على هذه الأدوار التي يضطلع بها أفراد المجتمع التفاعل والتجاوب فيما بينهم، ويؤدي هذا التفاعل والتجاوب إلى تشكيل ما يسمى بالنظام الاجتماعي. والنظام الاجتماعي هو الأساس الذي يمكن المجتمع من العمل على تحقيق أهدافه في حماية الأفراد والمحافظة على كيانهم، وبالتالي المحافظة على كيانه واستمراره.

٦ - **ولاء الفرد للمجتمع وارتباطه به إذا اشبعت حاجاته:** إن نشأة الفرد في المجتمع وارتباطه به يؤدي إلى انتمائه إلى هذا المجتمع، وبخاصة إذا أشبعت حاجاته المتنوعة، ومقابل ذلك يندفع هذا الفرد إلى الدفاع عن مجتمعه، ويؤدي واجبه نحو أفراده. ومثال ذلك أننا نتأثر حين نسمع أجنبيا يشهّر بعاداتنا أو بتقاليدنا، مع أننا لا نتأثر بنفس القدر حين يقوم أحد أفراد مجتمعنا بذلك(١٩).

عناصر المجتمع:

إذا حللنا البناء الاجتماعي العام لأي مجتمع نجده يتكون من العناصر الأساسية التالية[٢٠]:

أ ـ **البيئة الطبيعية**، وهي الإطار البيئي والجغرافي الذي يحدد المجتمع، وتشمل كل ما في البيئة من أوضاع طبيعية من مناخ، وتربة، ومعادن، وغابات، وتضاريس، . . . إلخ.

ب ـ **البيئة الاجتماعية**: وهي المناخ الذي يعيش في ظله أفراد المجتمع، وتشمل المؤسسات الاجتماعية المختلفة، والجماعات، والتجمعات والهيئات، والمشاريع المختلفة.

ج ـ **السكان**: وهم مجموعة الأفراد الذين يشكلون الطاقة البشرية في المجتمع.

د ـ **العلاقات الاجتماعية**: وهي العمليات والتفاعلات الناجمة عن تفاعل الأفراد في البيئتين الطبيعية والاجتماعية.

هـ- **النظم والمؤسسات الاجتماعية**: وهي مجموعة الأجهزة التي تقوم بالنشاط الاجتماعي، وتحقيق الوظائف الاجتماعية.

أشكال المجتمع:

هناك أشكال رئيسة للمجتمع هي[٢١]:

١ ـ الجماعات الأولية:

الجماعات الأولية هي أولى الجماعات التي يحتك الفرد بها وينتمي إليها، ومنها الأسرة ومجموعة الرفاق (رفاق اللعب)، وهذه الجماعات الأولية هي جماعة صغيرة نسبياً، وتلعب دوراً مهماً في تشكيل شخصية الطفل وتحديد ملامحه الاجتماعية والثقافية.

٢ ـ المجتمع المحلي:

المجتمع المحلي هو تنظيم اجتماعي يتكون من مجموعة من الأسر والوحدات الاجتماعية الأخرى المتفاعلة فيما بينها، والمعتمدة على بعضها بعضاً اعتماداً تبادلياً بغرض إشباع حاجاتها اليومية.

وتختلف هذه المجتمعات فيما بينها من حيث الكم والكيف، فبعضها صغير نسبياً ويحتوي عدداً محدوداً من الأسر والوحدات الاجتماعية كمجتمع القرية أو البادية، وبعضها يحتوي آلافا من الأسر وعددا كبيرا من الوحدات الاجتماعية، كمجتمع المدن الكبرى، والعواصم، وهناك بعض المجتمعات المحلية التي تمتاز بدرجة عالية من التخصص، كمجتمع الأطباء ومجتمع المهندسين وغيرهم، وبعضها الذي يحدد ضمن بيئة معينة، ومثالها المجتمعات المحلية التي تعيش حول آبار البترول، أو حول مناجم الفوسفات والبوتاس والحديد والفحم، وغيرها. وهناك مجتمعات محلية أخرى لا تحدها بيئة معينة، وإنما تنتقل من مكان إلى آخر طلبا للماء والكلأ، كما هو الحال في المجتمعات البدوية، وهناك أيضاً مجتمعات محلية غلب عليها الطابع الثقافي أو الاقتصادي، أو السياسي، فأصبحت مراكز ثقافية واقتصادية أو سياسية.

٣ ـ الهيئات الاجتماعية:

الهيئة الاجتماعية هي مجموعة متآلفة من الأفراد، يجمعهم نظام خاص، ويؤدون خدمة معينة، ومن أمثلة ذلك الأحزاب السياسية، والأندية، والجمعيات (الجمعيات الخيرية، والجمعيات التعاونية)، إلخ.

تركيب المجتمع:

يتركب المجتمع من أبعاد بنائية محددة، يمكن تلخيصها بما يلي[٢٢]:

١ ـ البناء الطبيعي أو الفيزيائي:

ويقصد به البنية الطبيعية للمجتمع من مناخ وتربة وتضاريس، وثروات

طبيعية وغيرها. والتي تؤثر في المجتمع ونظام حياته وثقافته، وتتطلب من الفرد أو الجماعة التكيف معها أو محاولة التحكم بها أو حماية أنفسهم منها.

٢ ـ البناء السكاني:

ويقصد به طبيعة السكان وجنسهم ودينهم وأصولهم وأعراقهم وتركيبهم العمري ولغاتهم... إلخ.

٣ ـ البناء المهني:

ويقصد به مجموعة المهن التي ينتمي إليها أفراد المجتمع.

٤ ـ البناء المؤسسي:

ويشمل جميع المؤسسات التي تقوم على خدمة المجتمع وأفراده، مثل الأسرة كمؤسسة اجتماعية، والمدارس، وأماكن العبادة، والدوائر الحكومية، والنوادي الاجتماعية، والثقافية، والرياضية، والجمعيات، وغيرها.

٥ ـ البناء الطبقي:

ويقصد به الطبقات المكونة للمجتمع، مثل الطبقة العليا والوسطى والدنيا.

٦ ـ البناء التنظيمي:

ويشمل هذا البناء الأنشطة التي يقوم بها المجتمع، وتقسيماته الإدارية التنظيمية والعلاقات وأنماط الاتصال بين أفراده ومؤسساته، وطرق توزيع المسؤوليات والسلطات، وطبيعة القيادة وأسلوبها، ونظام الحكم في المجتمع، ديمقراطياً، أو دكتاتوريا، أو جمهوريا، أو ملكياً، الخ.

أنواع المجتمعات[٢٣]:

تختلف أنواع المجتمعات باختلاف التقسيمات السياسية والاقتصادية

والحضارية. من الناحية السياسية تقسم المجتمعات تبعاً لنوع الحكم السائد فيها إلى مجتمعات ملكية ومجتمعات أميرية، ومجتمعات جمهورية، ومجتمعات مستبدة، ومجتمعات ديموقراطية، ومجتمعات شعبية. أما من الناحية الاقتصادية فتقسم المجتمعات تبعا للنظام الاقتصادي التي تمارسه، إلى مجتمعات رأسمالية يقوم فيها النظام الاقتصادي على حرية الأفراد في التملك، كما يشاؤون. وهي نوعان: مجتمعات رأسمالية حرة، ومجتمعات رأسمالية مقيدة. والنوع الثاني من المجتمعات من الناحية الاقتصادية هو المجتمعات الاشتراكية، وهي التي يقوم فيها النظام الاقتصادي على خدمة الجماعة وخدمة الدولة، وهذا بدوره يقسم إلى مجتمع اشتراكي متطرف ومجتمع اشتراكي غير متطرف،أو مجتمع اشتراكي يميني ومجتمع اشتراكي يساري... إلخ.

أما من الناحية الحضارية، فيتفق كثير من الاجتماعيين على تقسيم المجتمعات إلى ما يلي:

١ ـ **مجتمع الالتقاط:** وهو أبسط أنواع المجتمعات، ويعيش أهله على التقاط الثمار من أشجار الغابات والوديان، وليس لهذا المجتمع نظام مكتوب، بل يرأسه رئيس الجماعة أو شيخ القبيلة أو ساحرها.

٢ ـ **مجتمع الصيد:** وهو مجتمع بسيط، ولكنه أكثر تطوراً من المجتمع السابق، وفيه شيء من النظام وله رئيس، ويسير أفراده على قواعد موضوعه، ولهم تراث بسيط وغالباً ما يحكم هذا المجتمع شيخ أو رئيس يطبق أنظمة الجماعة.

٣ ـ **المجتمع القروي الزراعي:** وهو أكبر من مجتمع الصيد وأكثر تطوراً وأفراده يعملون في الزراعة أو الرعي، وليس لديهم مؤسسات كبيرة، وقد يوجد عندهم مدرسة ويكون اجتماع الناس عادة في المجتمع الريفي حول المعبد أو المؤسسة الدينية وفي القرى الكبيرة مجالس قروية تنظم حياة

الأفراد في القرية، وتؤدي لهم الخدمات المختلفة التي يحتاجونها من ماء وكهرباء ومراكز صحية، الخ. وقد يوجد في القرية ممثلون للمؤسسات الحكومية، خاصة مؤسسة الأمن للمحافظة على القوانين والنظام.

٤ ـ **المجتمع الريفي الحضري:** وهو أكبر من المجتمع القروي الزراعي السابق، ويعتمد بصورة أساسية على الزراعة، إلا أن فيه بعض الصناعات الخفيفة المتعلقة بالإنتاج الزراعي أو الأدوات الزراعية. وفي هذا المجتمع مؤسسات وجمعيات مختلفة، وبعض الدوائر الحكومية لتنظيم شؤون المواطنين الحياتية المختلفة.

٥ ـ **المجتمع الحضري**: وهو أكثر رقياً وتطوراً، ويعتمد هذا المجتمع في الغالب على التجارة والصناعة، وتبادل الحاجيات وتوزيع المنتجات. وهو حلقة وصل بين القرى الزراعية والمدن الكبيرة الصناعية. وفي هذا المجتمع صناعات مختلفة زراعية وغير زراعية.

٦ ـ **مجتمع المدينة الكبيرة:** وهو أكبر من المجتمع الحضاري، ويجمع بين الكثير من المتناقضات لأن سكانه خليط من عدة مجتمعات أصغر نسبياً، وهو مجتمع متعدد الطبقات والأجناس والأديان والقوميات، وينطبق مثل هذا المجتمع على المدن الكبيرة والعواصم، لأنها تجمع لعدة مجتمعات، وقد تقيم كل جماعة في حي معين، أو منطقة معينة ضمن المجتمع الكبير، ومثال ذلك المدن الكبرى في البلاد العربية.

٧ ـ **مجتمع المدينة العظمى أو المدينة الولاية:** أو هو مجتمع المدينة الكبيرة جداً، والمدينة الولاية التي تضم في جنباتها عدداً من المدن والقرى المجاورة. وفي هذه المدن يوجد خليط كبير من الجماعات المختلفة، وقد يعيش بعضها مستقلاً كل الاستقلال عن البعض الآخر في خدماتها، أو أنظمتها ومؤسساتها. ومن هذه المدن، القاهرة، نيويورك، وطوكيو، ولندن.

٨ ـ **المجتمع المغلق:** ويقصد بالمجتمع المغلق، المجتمع الذي يتكون

من وحدة واحدة لها مبادئها ونظمها ومعتقداتها وقوانينها وتقاليدها، وطريقة حياتها الخاصة، مثال ذلك (المجتمعات الطائفية، والمجتمعات الطبقية، والمجتمعات المهنية)، ويطلق على هذه المجتمعات عادة، تجمعات الأقلية، فتكون في العادة ضمن مجتمع أكبر في المدينة العظمى أو المدينة الكبيرة، وقد تكون معزولة عن باقي المجتمعات.

٩ ـ **المجتمعات الآنية أو المؤقتة:** وهذا النوع من المجتمعات يتجمع أفراده لفترة زمنية محددة، وقد تتحول بعدها إلى أي نوع من أنواع المجتمعات السابقة، أو أنها تزول بزوال الغرض الذي أنشئت من أجله. وتكوّن أحياناً مجتمعاً شريطياً وهو عبارة عن التجمعات السكانية على جانبي الطريق التي تربط بين مدينتين كبيرتين أو صغيرتين ولا يتبعون لأي منهما، وقد ينضمون فيما بعد لإحدى المدينتين.

حاجات المجتمع(٢٤)

إذا كانت الأسس النفسية متعلقة بالفرد وإمكاناته، فإن الأسس الاجتماعية للتربية تتعلق بطبيعة المجتمع وحاجاته. وتلك هي الناحية الاجتماعية للتربية، والتي تنظر إلى أن الغرض من التربية ينحصر في تنمية إمكانات الفرد تنمية كاملة منسجمة بصرف النظر عن علاقة ذلك بالمجتمع كما يرى علماء النفس، ولكن الغرض من التربية، بالإضافة إلى الاهتمام بالفرد، هو الاهتمام بالمجتمع وسد حاجات المجتمع. ويعتبر بعض المربين أن حاجات المجتمع في الأساس ست، تمثل كل منها ناحية من نواحي الحياة الاجتماعية وهي هنا: الناحية الخلقية، والناحية المهنية، والناحية العائلية، والناحية الوطنية والناحية الاستجمامية والناحية الصحية.

١ ـ الحاجة إلى التربية الخلقية: ويقصد بها التمسك بالمبادئ والقيم التي توارثها الإنسان عبر الأجيال، والتمسك بالفضائل والابتعاد عن الرذائل المتفق عليها في ثقافة المجتمع وجاء في القرآن الكريم مخاطبة الرسول صلى

الله عليه وسلم: بقوله تعالى **«وإنك لعلى خلق عظيم»**، وقال الرسول صلى الله عليه وسلم «إن أحبكم إليّ وأقربكم مني مجلسا يوم القيامة أحاسنكم أخلاقاً»، وفي الشعر العربي يقولون:

وإنما الأمم الأخلاق ما بقيت فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

٢ ـ **الحاجة إلى التربية المهنية:** وهي حاجة ملحة لمسايرة النهضة الصناعية التي أثرت تأثيرا كبيرا في التربية والتعليم. وواجب التربية في هذا المجال أن تهتم بالمهن عامة وعلى مختلف أنواعها، ويتجلى ذلك بالاهتمام بالتعليم المهني وتوافر الطاقات اللازمة لذلك من مدارس ومدرسين ومدربين وخبراء.

٣ ـ **الحاجة إلى التربية العائلية:** إن منشأ المجتمع وأساسه العائلة. وهي أصغر وحدة اجتماعية ينبض في عروق أفرادها دم واحد. ولكن وظيفة العائلة قد اختلفت عنها في العصور الماضية. فقد كانت تقوم بكل الوظائف تقريبا، وترضي جميع الحاجات ولكنها في المجتمع الحديث، نظراً لمتطلبات الحياة الكثيرة لا تستطيع القيام بكل متطلبات الحياة، فنشأت المؤسسات الاجتماعية الأخرى، ولكنها لا تزال تقوم ببعض وظائفها الأساسية كتربية النشء وتثقيفهم.

٤ ـ **الحاجة إلى التربية الوطنية:** لقد شعر الناس بالحاجة إلى إعداد المواطن الصالح منذ أقدم الأزمان، فالأقوام البدائية، كانت ولا تزال في بعض البقاع النائية المنعزلة، تعطي أولادها عند البلوغ دروساً نظرية وعملية عن أسرار القبيلة وتقاليدها، وعاداتها قبيل إدخالهم في عضويتها، فالرومان القدماء كانوا يحفظون أبناءهم مجموعة من أهم قوانين البلاد. والفرنسيون أيام الثورة الفرنسية كانت تحتم عليهم قوانين البلاد أن يعلموا أولادهم أشعاراً معينة. وكان يتعين على الولد بموجب هذا القانون أن يقدم لإمبراطورية نابليون الأول المحبة والاحترام والطاعة والضرائب المستحقة.

٥ ـ **الحاجة إلى التربية الاستجمامية:** كلما ارتقى الإنسان في سلم الحضارة ازداد وقت فراغه. فالقوانين والاختراعات الحديثة، إذ تعمل على تخفيض أوقات الشغل، تعمل في الوقت نفسه على زيادة أوقات الفراغ. وكلما توافرت لدى المرء هذه الأوقات الثمينة صار لزاماً عليه أن يتعلم كيف يستفيد منها لكي لا تذهب هباء، ولا تكون مدعاة للبطالة والفساد، لأن الحياة ليست كلها عملا، ولا بد من أوقات فراغ يقضيها الإنسان للترويح عن نفسه، وتجديد طاقاته وإبهاج حياته، فالعمل المستمر المتواصل يؤدي إلى العناء الشديد، ثم الانهيار، لذلك لا بد من وجود وقت للترويح، لكي يستعيد الإنسان نشاطه من جديد، وهناك أنواع كثيرة من الأنشطة الترويحية منها الاجتماعي ومنها الفني ومنها الرياضي.

٦ ـ **الحاجة إلى التربية الصحية:** الأمة القوية وحدها هي التي تستطيع أن تخلف حضارة راقية وتحافظ عليها، كما أن الفرد القوي وحده هو الذي يستطيع أن يحقق إمكانياته إلى أقصى مداها، فالصحة نعمة من نعم الله، والمرض حالة يفقد بها الإنسان لذة الحياة، فأن يكون الفرد مخلوقاً صحيح الجسم. وأن تتألف الأمة من أفراد أصحاء الأجسام أول شروط الفلاح في حياتها.

إن الصحة بأوسع مفاهيمها من ضروريات الحياة الفردية والاجتماعية، ولما كانت التربية هي الحياة كما يقول جون ديوي فإن عليها أن تولي الناحية الصحية كثيراً من الاهتمام.

التربية والمجتمع[٢٥]:

اختلف المربون على مر العصور في علاقة التربية بالمجتمع، فرأى فريق منهم وعلى رأسهم أرسطو أن التربية هي الوسيلة الوحيدة لاستقرار المجتمع، من حيث إنها تنقل تراثه من جيل إلى جيل، وبذلك تؤدي إلى استمراره، بقيمه ونظمه الثابتة، وبقاء الأوضاع الاجتماعية على حالها، وتعتبر هذه

النظرية نظرية محافظة وتقليدية، ورأى فريق آخر وعلى رأسهم أفلاطون أن التربية تعتبر وسيلة لإصلاح المجتمع وتحسينه وتقدمه وتطوره، وأن التربية هي التي تستطيع أن ترفع من شأن المجتمع، وليس هناك إصلاح حقيقي إلا إذا قام على أساس من تنشئة الأجيال المقبلة، وتعتبر هذه النظرية تقدمية ومتطورة. ولا ريب أن النهضة التربوية التي تعم العالم المتحضر اليوم، يرجع الفضل فيها بالدرجة الأولى إلى هذه النظرية التقدمية، وإن من يدرس سيرة حياة العباقرة والرجال الأفذاذ، يجد أن تجارب الحياة في المجتمع هي التي جعلت منهم أبطالاً خدموا مجتمعاتهم وساروا بها إلى الأمام نحو التقدم والتحضر. ومما لا شك فيه أن المجتمع مدرسة كبيرة يتلقى فيها الفرد دروساً عملية كثيرة، قد لا يتيسر له أن يتلقاها في حياته من على مقاعد الدراسة العادية. فمن المجتمع يكتسب الفرد ما لديه من السلوك، ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل إن الفرد يتلقى من المجتمع دروساً مختلفة الأنواع والصور، يصقل بها معارفه وخبراته المدرسية، وبما أن الحياة لا تنقطع بانقطاع الفرد عن الذهاب إلى المدرسة العادية فإن حياته في المجتمع تعتبر عملية استمرارية لحياته العامة، التي تصقلها التجارب على مر السنين، وللمجتمع أهمية كبيرة في العملية التربوية، إذ في ضوء معرفة المجتمع ومكوناته ونظمه يمكن لرجال التربية رسم مخططاتهم، ووضع سياستهم التربوية، لأن هذه السياسة يجب أن تتمشى مع ظروف وإمكانات وحاجات المجتمع، وفي ضوء ثقافته وكي تكون الخطة التربوية مناسبة للجماعة، وللنظام السائد في المجتمع، فإن دراسة أي مجتمع أمر واجب قبل التخطيط التعليمي التربوي، ووضع الخطط لأبنائه وأجياله اللاحقة.

ومنذ ظهرت الحياة على وجه البسيطة والناس يعيشون في جماعات وتجمعات، مكونين بذلك مجتمعات، ولم يسبق أن ورد في أي مرجع أن الإنسان كان يعيش بمفرده منعزلاً عن باقي الناس، وقد وجدت بعض المواضيع التي كتبت عن التفكير الاجتماعي عند الصينيين واليونان والرومان،

والعرب، وهذا التفكير عبارة عن دراسة لتكيف المجتمع وترابط أهله وتعاونهم مع بعضهم البعض، والعملية التربوية بالتالي تختلف باختلاف تكوين المجتمعات وأنواعها وأصولها وعناصرها، فلكل مجتمع نظمه وقيمه وثقافته الخاصة به هذه الثقافة تنعكس على أفراد المجتمع بواسطة العملية التربوية، فابن القرية تختلف تربيته عن ابن المدينة وابن الصحراء لا يتربى كابن الحضر، وهكذا. . . ويتضح من ذلك أن دراسة المجتمع بأنواعه ومكوناته وعناصره المختلفة شيء هام، وأساسي في العملية التربوية والتخطيط التربوي والمناهج التربوية، وتقدم المجتمع بشكل عام.

والتربوي الناجح، ينبغي عليه معرفة المجتمع الذي يتعامل معه، ويعيش فيه، وأن يعرفه معرفة صادقة دون زيف، وأن يعرف الناس والقوى التي تحركهم من تراث ثقافي وأسلوب حياة، لأن أي محاولة لحل مشاكل المجتمع، لابد أن تقوم على فهم ذلك المجتمع.

الحراك الاجتماعي

التربية ذات أثر واضح في عملية الحراك الاجتماعي بدءاً بالشخص وانتهاءً بالمجتمع فهي العملية الدينامية التي يتأثر بها الفرد والمجتمع، ويعتبر التعليم من أهم وسائل الحراك بالنسبة للمجتمعات التقليدية، إذ ينقلها إلى مجتمعات حديثة ولهذا يواجه تخطيط وتوجيه ونمو التعليم في تلك المجتمعات مشكلتين أساسيتين هما:

١ ـ عدم التجانس وتنوع النسق التعليمي والافتقار إلى الالتزام الصارم بمنهاج مدرسي أكاديمي محدد، مع إدخال أنوع أخرى من التعليم (تعليم فني، تجاري، مهني) وهذا بلاشك يؤدي إلى عدم مرونة في النظام الاجتماعي العام.

٢ ـ مشكلة تختص بطبيعة العلاقات المتبادلة بين التوسع في المجال التعليمي واتجاهات وسرعة التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ونتيجة لما سبق

فكثيراً ما يسود في تلك المجتمعات نسقان تعليميان متناقضان: أحدهما، نسق تعليمي محافظ ويكون موجهاً أساساً إلى حاجات وتطلعات عدد محدود من الأفراد، وهم الصفوة، أما النسق الثاني فيؤدي إلى التوسع الكبير في التعليم الذي يفوق إمكانيات تلك المجتمعات، وهذا النسق الأخير يصيبه الكثير من الاضطراب، وتبدو مشكلته واضحة إذ الحاجة للمال لازمة لمثل هذا النسق التعليمي، وكذلك الحاجة للمعلمين، هذا بالإضافة إلى المشكلات التي تنجم عن التوسع في التعليم خاصة فيما يتعلق بالإهتمام الكبير بالكم دون الكيف(٢٦)، وهنا يمكن أن نضع تفسيراً لمفهوم الحراك الاجتماعي بأنه انتقال حركة الفرد أو الجماعة من مستوى معين أو طبقة اجتماعية معينة إلى مستوى أو طبقة أخرى في نفس التسلسل الهرمي للبناء الاجتماعي في المجتمع، أو داخل المستوى أو الطبقة الاجتماعية الواحدة.

ويمكن تقسيم الحراك الاجتماعي إلى نوعين رئيسيين هما[٢٧].

١ ـ الحراك الاجتماعي الأفقي:

ويقصد به انتقال الفرد أو حركته داخل حدود طبقة أو مستوى اقتصادي اجتماعي معين دون أن يصحبه تغير يذكر في ظروفه الاقتصادية والاجتماعية، ومن الأمثلة على ذلك انتقال معلم من مدرسة إلى مدرسة أخرى في حدود المنطقة دون أن يصحبه تغير في راتبه أو مكانته الاجتماعية.

٢ ـ الحراك الاجتماعي الرأسي:

ويعني انتقال الفرد أو الجماعة إلى أعلى أو إلى أسفل في البناء الطبقي للمجتمع ويصاحب هذا الانتقال تغير في الظروف الاقتصادية والاجتماعية للفرد والجماعة.

مما تقدم يتبين أن الحراك الاجتماعي ليس مقصوراً على الفرد فحسب وإنما يشمل المجتمع كذلك، وهنا لابد من توضيح هذين المفهومين وهما: الحراك بالنسبة للأفراد والحراك المهني.

الحراك بالنسبة للأفراد(٢٨):

إن التربية هي الوسيلة الأساسية التي يستطيع بها شخص من طبقة دنيا أو عضو من مجموعة أقلية أن يحسن بها مكانته الاجتماعية، وهناك دراسة قام بها: (لويس واندرسون) وتناولوا في دراستهم المنشأ الاجتماعي وأسباب الارتقاء الاجتماعي، وأظهرت الدراسة أن التربية تقوم بدور بارز في عملية الارتقاء الاجتماعي. وتبدو آثار التربية في الرقي الاجتماعي واضحة أيضاً في المجتمعات النامية في الوقت الحاضر، فقلة عدد المثقفين في تلك المجتمعات تجعلهم يحصلون على امتيازات خاصة، وعلى ارتقاء اجتماعي سريع.

الحراك المهني:

تستطيع التربية أن تغير في بيئة المجتمع وتخلق حركة بين أجزائه وانتقالاً بين أعضائه تتجاوز آثارها في واقع الأمر مجرد الرقي الاجتماعي لتشمل ظاهرة الحراك الاجتماعي بأسرها، يعني هذا الحراك المهني، ويقصد به انتقال الفعاليات المهنية من قطاع الزراعة إلى قطاع الصناعة، ثم من قطاع الصناعة إلى قطاع الخدمات، ولاشك أن هذا الانتقال نتيجة حتمية للتقدم التكنولوجي المعاصر الذي تلعب فيه التربية دوراً واضحاً.

التربية والتغير الاجتماعي:

معنى التغير الاجتماعي: هو الاختلاف عن أنماط الحياة السائدة في المجتمع سواء كان هذا الاختلاف ناتجاً عن تغيير في العوامل الجغرافية أو الاقتصادية أو الثقافية أو تكوين السكان. ويشمل هذا التغير طريقة الحياة، والعادات والقيم والأحكام، والطرق المختلفة لتنظيم الحياة العائلية، وطرق تربية الطفل، والعلاقات المختلفة بين أفراد المجتمع وبينهم والمجتمعات الأخرى، والفلسفة السياسية السائدة في المجتمع.

وينتج التغير الاجتماعي نتيجة لتصارع الثقافة الداخلية مع الخارجية، أو

نتيجة عوامل بيئية تؤثر في الحياة الاجتماعية لأفراد الجماعة، مثل تحويل جزء من الصحراء إلى أراضي زراعية أو المشروعات الصناعية الضخمة.

وقد يكون التغير نتيجة للهجرات الجماعية أو التغيرات التكنولوجية والمخترعات المادية الكثيرة، واكتشاف مصادر الطاقة والبترول، فقد أحدثت هذه الاكتشافات تغيرات في مستوى المعيشة، وتوزيع السكان وتنظيم الأسرة والنظم الاقتصادية والصناعية والمؤسسات السياسية والاجتماعية المختلفة.

وأثر التغيير الاجتماعي في دور المرأة، فتولت الوظائف والأعمال وشاركت في مجالات الإنتاج والعمالة[٢٩].

التغيرات الاجتماعية وأثرها على الأسرة:

١ ـ التحول من وحدة إنتاجية إلى وحدة استهلاكية، فقد كانت تعتمد على انتاج وسائل معيشتها بالحرف والزراعة أو الصيد، أما الآن فأصبحت مستهلكة للبضائع والخدمات والمعارف، ودورها ينحصر في كيف تستهلك بحكمة وتوفير.

٢ ـ الانتقال من علاقات السيطرة الأبوية إلى علاقات المشاركة والديمقراطية في اتخاذ القرارات التي تمس نواحي حياة الأسرة.

٣ ـ خروج الزوجات والأخوات للعمل والإنتاج في المجتمع، وخاصة في مجالات التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية، وهذا له تأثير على المدرسة من عدة جوانب:

أ ـ ازداد اعتماد الطالب والوالدين على المدرسة (وخاصة رياض الأطفال)، وإلقاء عبء الرعاية المبكرة للأطفال على المدرسة من النواحي الصحية والبدنية والعاطفية.

ب ـ قلة الوقت المخصص من الأم لرعاية أطفالها والاهتمام بهم نتيجة التزاماتها الوظيفية.

٤ ـ ظهور التخصص في المعرفة الإنسانية والمهارات الإنتاجية، مما ألقى على المدرسة تبعات إضافية، لأن البيت غير مؤهل لذلك.

٥ ـ الاهتمام بميول الطفل وحاجاته وطرق إشباعها واهتمام المدرسة بإعداده للمستقبل.

٦ ـ الأسرة اليوم تعتمد على المؤسسات الاجتماعية لتلبية متطلباتها الاقتصادية أو في تأمين الحاجات الفكرية والتربوية لأفرادها[٣٠].

دور المدرسة ومسؤولياتها تجاه التغير الاجتماعي

سنوضح بعض الأدوار التي ينبغي للمدرسة أن تقوم بها في ظروف التغير الاجتماعي ومنها:

١ ـ إكساب الأفراد المرونة التي تساعدهم على التكيف الصحيح مع ظروف التغير، والتغير سنة الحياة، ويعتبر إحدى الحقائق الأساسية في حياتنا المعاصرة يتزايد بسرعة كبيرة، والذين لا يستطيعون التكيف لهذه التغيرات يعرضون أنفسهم لمخاطر الفشل والتخلف.

ووظيفة التربية هنا ليست إعداد الأفراد لمواقف معينة بذاتها يتصور أنها ستواجههم في المستقبل، ولكن عليها تزويدهم بقدر متنوع ومتجدد من الخبرات يستطيعون بها أن يكتسبوا المرونة في التفكير والسلوك والقدرة على مواجهة المواقف الجديدة المتغيرة.

٢ ـ تأكيد أيديولوجية الجماعة ومقوماتها الأساسية:

العالم اليوم تتأرجح به تيارات متباينة من المذاهب الفكرية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، والعالم العربي الإسلامي ليس بمعزل عن هذه التيارات، وهو معرض لأن تنتقل إليه بعض عناصر من الثقافات الأخرى.

ودور التربية اكتشاف العناصر الثقافية الوافدة وتدريب الأبناء على أن يكون لديهم الفكر الناقد الذي يميز بين ما يتفق مع ثقافتنا وما يتعارض معها.

٣ - المحافظة على وحدة الجماعة وتماسكها:

أحياناً يكون التغير الاجتماعي سريعاً في جانب من جوانب المجتمع دون الآخر لظروف ألمت به كما هو الحال في تقدم المناطق الحضرية عن المناطق البدوية، هذا الاختلاف يؤدي إلى إخلال بالتوازن الاجتماعي، وينتج عنه ظهور نمطين ثقافيين في المجتمع الواحد.

والمدرسة تصهر جميع عناصر المجتمع في بوتقة التغير الاجتماعي الشامل بما يحقق التقارب والتناسق بين قطاعات المجتمع في مختلف الأماكن وتجعل من التغير الاجتماعي إنجازاً ينعم به جميع أفراد الجماعة.

٤ - تحقيق التوازن في التنظيم القيمي للجماعة:

القيم عوامل أساسية توجه سلوك الإنسان وتحدد الأهداف التي يسعى إليها، ووسائل تحقيقها ويحدث أحياناً في مراحل التغيير السريع أن تتعرض القيم عند بعض الأفراد للخلل بحيث تغلب عليهم الأنانية الفردية، والرغبة في جمع الثروة، وتسود لديهم القيم المادية، ويغفلون عن قيمة العلم والفضيلة والعمل.

ودور التربية عمل أبحاث تحدد المؤشرات التي تتغير في اتجاهها القيم، لكي يكون عمل التربية على أساس من دراسة علمية لواقع التغير الاجتماعي وتأثيراته في مجال القيم.

٥ - الإعداد المهني وتحسين شروط الحياة المادية:

وهذه هي الوظيفة الاقتصادية أو الاستثمارية للتربية، وتهدف إلى تحسين وسائل الإنتاج القومي ورفع كفاءة العمل ومستويات الأداء وهذه الوظيفة من أهم ما تواجه المدارس التي تهتم بالإعداد المهني. ومعاهد التنمية والتخصص الصناعي والتجاري والزراعي التي وضعتها ظروف التغير التكنولوجي والحضاري في مواقف التحدي والتصدي للمشكلات الناتجة عن

هذا التغير. . . وألقت عليها تبعات عملية تحديث الفعاليات الإنتاجية والمهنية بما يتلاءم مع متطلبات التغير العلمي وبما يعود بالنفع الاقتصادي والاجتماعي على الفرد والمجتمع(٣١).

٦ - الإعداد الخلقي والديني:

من أخطر أثار التغير الاجتماعي طغيان الجانب المادي على الجانب الروحي والأخلاقي، والسبب يرجع إلى التطور الآلي الذي يدفع الناس إلى الجانب المادي، بالإضافة إلى أننا ننقل هذا التقدم الصناعي من الدول الشرقية أو الغربية، وكلا الثقافتين تسودهما القيم المادية ولا يخفى ما للدين من أثر في دفع عجلة التقدم في المجتمع العربي والإسلامي الذي يستند كثير من نظمه وعلاقاته الاجتماعية إلى أصول الدين الإسلامي وأحكامه.

ودور التربية تبصير الأبناء بالمفاهيم الأساسية للدين وربطه بحقائق الحياة وتفسير اتجاهات الإصلاح من خلال قواعده وأحكامه، وينبغي أن تقوم التربية الخلقية والدينية على أساس الفهم والإيمان والممارسة.

دور التربية في التغير الاجتماعي(٣٢):

كل مجتمع إنساني يضرب بجذوره في الماضي ولكن ذلك لا يمنعه من التغير في نفس الوقت وذلك بتأثير القوى التي تصارع في داخله وبتأثير القوى التي تتجلى في العالم من حوله وكلما كان وقع التغير أسرع كان دور التربية أكبر.

فعالم اليوم يبحث عن توازن واستقرار بتسخير العلوم الوظيفية والصناعات التجريبية، والاقتصادي والصناعي وعلاقات التبادل الدولي والسياسات المتأرجحة بين الدكتاتورية والديمقراطية أو السعي لإعادة التوزان والاستقرار عن طريق إحياء الثقافات القديمة وحدها بروحها ونصها، أو حتى استحداث غرض إنساني جديد للتربية وذلك بتوحيد الإنسان عن طريق التربية بتوحيد تكيفه مع جميع البيئات التي عليه أن يحيا فيها، كالبيئة

الطبيعية والبيئة الاجتماعية على أمل أن يصعد تدريجياً إلى ذروة الروحانية العقلية.

يتابع كل مجتمع من المجتمعات عمله التربوي بتجدد مستمر. فكل ما يؤثر في أفكار الناس يؤدي إلى جعلهم مختلفين عما كانوا عليه. فالتدريس أو المحاضرة العامة أو مقالات الصحف أو الأفلام التليفزيونية والسينمائية والأحاديث المذاعة والكتب والمسرحيات والمجلات كلها أدوات تربوية وتؤدي إلى التغير.

وتكون التربية عادة أكثر فاعلية بمقدار ما ينتظم لها من الوسائل وبمقدار ما تكون لها السلاسة للوصول إلى الناس.

وإنها لتكون فظة تلقينية إذا لجأت إلى الإيماء المتصل كالإعلان، أو فرضت نفسها عن طريق الانفعال العنيف كما هو الحال في الاجتماعات العامة في بعض الأحوال فالتلقين بهذا الأسلوب هو أضمن وسيلة لقتل النزعة الروحية لدى الإنسان وهو المسؤول الأول عن إيصاله إلى البلاهة الكاملة في أسرع وقت.

مراجع الفصل التاسع

١ ـ أحمد علي الحاج أحمد، أصول التربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠١، ص ٢٤٧.
٢ ـ شبل بدران وفاروق محفوظ، أسس التربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٨، ص ٥٥.
٣ ـ المرجع السابق، ص ٦٣.
٤ ـ أوسيبوف، أصول علم الاجتماع، دار التقدم، ١٩٩٠، ص ١١٧ ـ ١١٩.
٥ ـ محمد الشناوي وآخرون: التنشئة الاجتماعية للطفل، عمان، دار صفاء، ٢٠٠١، ص ١٥.
٦ ـ عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، عمان، دار الشروق ١٩٩٩، ص ١٨٢..
٧ ـ عبد الله زاهي الرشدان، علم الاجتماع التربوي، عمان، دار عمار، ١٩٨٤، ص ١٧٧.
٨ ـ محمد الشناوي وآخرون، مرجع سابق، ص ١٦.
٩ ـ شبل بدران وفاروق محفوظ، مرجع سابق، ص ٦٣ ـ ٦٥.
١٠ ـ جامعة القدس المفتوحة، التربية والمجتمع والتنمية، عمان، الجامعة، ١٩٩٣، ص ١٠.
١١ ـ فخري رشيد خضر، محمد أحمد موسى، يوسف إبراهيم نبراي، مدخل إلى التربية، الكويت، مكتبة الفلاح، ١٩٨٦، ص١٠٧.
١٢ ـ المرجع السابق، ص ١١٠.
١٣ ـ محمد الشبيني، أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م، وأيضاً سامي عريفج، مدخل إلى التربية، عمان، دار الفكر.
١٤ ـ سامي سلطي عريفج، المرجع السابق، ص ٢٠١ ـ ٢٠٤.
١٥ ـ إبراهيم ناصر، أسس التربية، عمان، دار عمار، ١٩٩٩م، ص ٢٠٣ ـ٢٠٤. وأيضاً سامي عزيفج، مرجع سابق ص ٢٠٥ ـ٢١٠. وأيضاً جامعة القدس المفتوحة، مرجع سابق، ص ١٧٣ ـ١٨١.

١٦ ـ محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية، عالم الكتب، القاهرة، ط٢، ١٩٧٧، ص ٢٢٩.
١٧ ـ إبراهيم عصمت مطاوع ـ أصول التربية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩، ص ١٣.
١٨ ـ محمد الهادي عفيفي في أصول التربية (الأصول الفلسفية للتربية)، القاهرة مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٦ ص ١٠٨.
١٩ ـ إبراهيم عصمت مطاوع، مرجع سابق، ص ١٦.
٢٠ ـ صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد الحميد، التربية وطرق التدريس، ج١، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٤، ص ١٧٠ ـ١٧٢، أيضاً: فاخر عاقل، علم النفس التربوي دار العلم للملايين ط١، ١٩٨١، ص ١٤٤.
٢١ ـ محمد الطيطي وزملاؤه، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٢، ص ١٩٠.
٢٢ ـ محمد الطيطي وزملاؤه، المرجع السابق، ص ١٩١ ـ ١٩٢.
٢٣ ـ عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص ١٨٠ ـ١٨١.
٢٤ ـ إبراهيم ناصر، التربية وثقافة المجتمع، دار الفرقان، عمان، ١٩٨٣، ص ٦٥ ـ٦٦.
٢٥ ـ محمد الطيطي وزملاؤه، مرجع سابق، ص ١٨١ ـ١٨٢.
٢٦ ـ فاروق العادلي، الأنثروبولوجيا/ التربوية، القاهرة، ص ٣٣٠.
٢٧ ـ علي السيد الشخيبي، المدرسة والحراك الاجتماعي، القاهرة، ١٩٨٨، ص ٢١٦.
٢٨ ـ عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين، ط٢، ١٩٧٥، ص ٢٥٥.
٢٩ ـ محمود عبد الرزاق شفشق، التربية المعاصرة طبيعتها وأبعادها الأساسية، الكويت، دار القلم، ط٢، ١٩٧٥، ص ٥٥ ـ٥٦.
٣٠ ـ محمود شفشق وزملاؤه، مرجع سابق، ص ٦٢ ـ٦٣.
٣١ ـ محمود شفشق وزملاؤه، مرجع سابق ص ٦٥ ـ٦٩.
٣٢ ـ محمد عكيلة وزملاؤه، مدخل إلى التربية، دار القلم، الكويت، ١٩٨٤، ص ١٠٩.

الفصل العاشر

الأصول الفلسفية للتربية

مقدمة:

لا يمكننا فهم أي نظام تعليمي فهماً صحيحاً من غير فهمنا للأصول الفلسفية، أو النظرية التي توجهه وتحكم مساره، وكذلك لا يمكننا فهم الأصول الفلسفية للتربية دون الإحاطة بوجهات نظر الفلاسفة والمفكرين والمربين حول بعض القضايا التي تتعلق بالإنسان والمعرفة ومصادرها وأهدافها.

ومنذ القدم والعلاقة بين الفكر الفلسفي والفكر التربوي، علاقة وطيدة، ويمكن القول إن الفكر التربوي فلسفة قبل أن يكون أي شيء أخر، والتربية والفلسفة تشتركان في الموضوع وتختلفان في الوسائل[1]، وهذا ليس بغريب فالنظرة إلى الإنسان والكون والحياة بفكر فلسفي هي التي مهدت السبيل إلى النظرة إلى هذا كله بفكر تربوي، ومن ثم كان لكل فلسفة نظرية فكرها التربوي الذي سيطر على العملية التربوية في فترة ما من عمر الزمان، وربما استمر تأثير بعضها حتى يومنا هذا[2].

فالتربية والفلسفة بينهما علاقة تفاعل مستمرة، حيث إن الفلسفة بحاجة إلى التربية كي تؤكد دورها كوسيلة تقوم بترجمة ذلك في شكل عمل تربوي، والتربية في عملها لا يمكنها السير إلى أهداف محددة والتي يتم وصفها وفق أسس فلسفية تستند على اتجاه محدد واضح.

وتعرف الفلسفة بأنها البحث عن طبيعة الأشياء، وحقائق الموجودات وبأنها البحث عن الوجود بما هو موجود، وبأنها السعي إلى حياة سعيدة باستخدام العقل.

كما نجد من يعرف الفلسفة بأنها وجهة النظر أو طريقة الحياة أو مجموعة المبادئ التي يدين بها الشخص في حياته ويسترشد بها في تصرفاته واختباراته وأحكامه.

وإذا كان هناك مبررات كثيرة لدراسة الفلسفة مثل حب الاستطلاع لدراسة هذا العلم لمساعدة الإنسان في البحث عن وجوده في هذا العالم المعقد الواسع ليستطيع بالتالي حل مشكلاته وزيادة إدراكه وفهمه لواقعه فإن للفلسفة وظائق متعددة يمكن أن نلخصها على النحو التالي:

١ - **الوظيفة النقدية**: أي نقد المفاهيم والفروض والمسلمات التي يستخدمها أو يتوصل إليها العلماء في حقول المعرفة المختلفة.

٢ - **الوظيفة التأملية**: أي تأمل الخبرة الإنسانية وتأمل مشكلات الحياة وتأمل قضايا الحرب والسلم والاقتصاد وغيرها. وهي بعبارة أخرى النظر إلى مثل هذه القضايا على أنها أجزاء من كل أكبر يتحكم بالسلوك والتصرفات الإنسانية.

٣ - **الوظيفة التحليلية**: وتعني تحليل العلاقات القائمة بين العلوم المختلفة والعمل على توضيحها وتمحيصها.

٤ - **الوظيفة الاجتماعية**: كمساعدة الفرد على تحقيق انتمائه للجماعة التي تلائم فلسفته لأن لكل جماعة أو مجتمع فلسفته الخاصة به.

٥ - **الوظيفة العلمية**: وهي سعي الفلسفة لوضع إطار للعلم وصياغة نظرياته وحفز العالم أو الذي يشتغل بالعلم إلى اكتشاف طرق جديدة للتحقق من النظريات والفروض العلمية وبذلك تساعد في رسم رؤى واضحة للعلم.

٦ - **الوظيفة التوجيهية والإرشادية**: وذلك حين يتخذها الإنسان وسيلة للتوجيه والإرشاد ومن خلالها يضفي القيم التي يؤمن بها على سلوكه وتصرفاته[٣].

فلسفة التربية وأهميتها التربوية:

إذا كانت الفلسفة من خلال ما تقدم تقوم على الاتصال بالخبرة الإنسانية لتحللها وتنقدها وتضع لها الأسس والمبادئ التي تنظم نشاطها وعملها، وإذا كانت التربية هي خبرة إنسانية وكانت عملية التربية هي نقل هذه الخبرات الإنسانية إلى الأجيال اللاحقة فإن فلسفة التربية هي تطبيق الطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية الذي هو التربية وإذا كانت الفلسفة تعبر عن الأفكار والتصورات المأخوذة من ثقافة المجتمع وتراثه فإن التربية هي ذلك المجهود العملي التطبيقي الذي يحول هذه الأفكار والتصورات والمبادئ إلى سلوك وممارسات يقوم بها الفرد في حياته. أي أنه إذا كانت الفلسفة عملية فكرية تأملية، فإن التربية عملية تطبيقية.

فالعلاقة إذن جد وثيقة بين الفلسفة والتربية، وهما وجهان لشيء واحد، فالفلسفة تحدد الهدف من الحياة والتربية تقرر وسائل تحقيق هذا الهدف فكلاهما لها نفس الموضوع الذي هو الإنسان. وهكذا نرى مدى العلاقة التفاعلية بين الفلسفة والتربية فالفلسفة بحاجة إلى التربية لتحقيق أهدافها من خلال الوسائط والوسائل التي توفرها التربية.

وفلسفة التربية هي الموضوع الذي يجمع بينهما من ناحية لفظية وعملية. ويمكن تعريف فلسفة التربية بأنها تطبيق الفلسفة في ميدان التربية أو هي تطبيق الطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الإنسانية التي هي التربية. وفلسفة التربية تكون بذلك مجموعة المبادئ والمعتقدات والمفاهيم والمسلمات المحددة بشكل متناسق ومتكامل لتكون بمثابة المرشد والموجه للعملية التربوية بجميع جوانبها. وهناك من يعرفها على نحو مشابه: «بأنها الإطار العام من الأراء والمعتقدات الفلسفية التي تدور حول الإنسان والعالم الذي يعيش فيه والتي توجه عملية التربية لديه وتحدد أهدافها ونشاطاتها[٤].

أهمية فلسفة التربية والأصول الفلسفية:

ومن كل التعريفات السابقة يتبين لنا أهمية العلاقة بين الفلسفة والتربية، فقد وضحها ديوي بقوله: إن فلسفة التربية هي امتداد عضوي ووظيفي للفلسفة ونظرتها للإنسان والكون والحياة والمعرفة أي أنها بعد من أبعاد فلسفة المجتمع.

والتربية بذلك لابد وأن تستند إلى فلسفة محددة لكي تنمو وتتكامل مع الأهداف التربوية التي تعتمدها التربية كغايات نهائية بناء على الفلسفة التي تنبثق عنها ولعل من أصعب وأهم المشكلات التي تواجه التربية في كثير من الأحيان هي عدم وجود أسس فكرية وفلسفية تنبثق عنها التربية، حيث تنعدم الرؤى الفلسفية التي تساعد في صياغة وتوضيح العمليات التربوية مثل صياغة المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم، ومخرجات النظام التعليمي برمته. ومن هنا فإن دراسة الأصول الفلسفية تساعدنا في التعرف على:

١ ـ المفاهيم والاتجاهات والنظريات المنظمة التي تقوم عليها المؤسسة التربوية عند قيامها بمختلف الأنشطة والفعاليات التربوية تجاه المجتمع الذي تعيش فيه وهذا يساعدنا في فهم النظام التعليمي وطرقه وأهدافه وعملياته وشكل الاتجاه الذي يتبناه فيما إذا كان اتجاهاً تسلطياً (وهي الأنظمة التي تتبنى الفلسفات القديمة التي تجعل من المادة الدراسية والمعلم محور اهتمامها)، أو إذا كان ديمقراطياً يتخذ من الطفل أو المتعلم محوره (وهي الأنظمة التي تتبنى الفلسفة التقدمية الحديثة).

٢ ـ الصراعات والتناقضات بين النظرية والواقع التطبيقي ومحاولة التخلص من هذه الصراعات والتناقضات.

٣ ـ إن وضوح الأسس الفلسفية التي تقوم عليها التربية يمكن التربويين من صياغة أهداف تربوية مأخوذة أو مستمدة من فلسفة المجتمع التي تحقق طموحات وآمال هذا المجتمع.

٤ ـ طرح استراتيجيات ومعالم جديدة في سبيل تطوير النظام التربوي بحيث تجمع بين أصالته لحضارته وتراثه الثقافي وبين معاصرته لروح العصر.

٥ ـ توضيح المعاني التي تنطوي عليها المصطلحات، والمفاهيم التربوية من أجل توحيد الآراء والفهم المشترك والتخلص من التناقض بمختلف أشكاله في المسائل التربوية. ومن هنا فإذا كانت الفلسفة هي ذلك النشاط الثقافي الذي ينصب فكرياً على أوضاع الثقافة ومشكلاتها ويحاول تعديلها وتطويرها فإن التربية تصبح ذلك المجهود العملي الذي يهدف إلى ترجمة هذه الفلسفة إلى عادات واتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد أي أن التربية لابد وأن تستند إلى أصول فلسفية، حيث إنها تعالج الفرد في إطار المجتمع الذي يعيش فيه وتساعد في مناقشة الفروض والمسلمات التي يقوم عليها العمل التربوي المتمثل بالمناهج وطرق التعليم وأساليب التقويم وأهداف التعليم وعلاقته بالقوى الاجتماعية المختلفة(٥). وكذلك الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية كما تنمي قدرة الإنسان على إثارة الأسئلة والحوار والنقاش مما يساعد على تحقيق حيوية التربية واستمراريتها.

وفي الصفحات التالية سنستعرض الفلسفات المختلفة القديمة منها والحديثة لنتبين الجوانب التربوية والأفكار والأراء التي انعكست على العمل التربوي.

الفلسفات التربوية القديمة:

أولاً: الفلسفة المثالية - أفلاطون:

ترجع أصول هذه الفلسفة إلى افلاطون (٤٢٩ ـ ٣٤٧ ق. م) الذي يعتبر أباً للمثالية. وقد اعتقد بوجود عالمين: العالم الحقيقي الذي توجد فيه الأفكار العامة الحقيقية المستقلة والثابتة، والعالم الواقعي الذي هو ظل العالم الحقيقي والأفكار عنده نهائية وكونية، ولذلك فهي في غاية الأهمية، وهي بهذا المعنى أزلية لا تقبل التغيير أو التبديل. ولقد نشر أفكاره التربوية في

كتابه الجمهورية «والقوانين» وهذه الأفكار مشتقة من أفكاره الفلسفية وبالأخص من نظرته إلى طبيعة الدول والمواطن فيها. وتؤمن هذه الفلسفة بمبادئ أساسية تنطلق من إيمانها بوجود أفكار عامه ثابتة مطلقة مستقلة عن عالم الخبرات اليومية ومقرها العالم المثالي الحقيقي، كما يلي[٦]: -

طبيعة العالم: تنظر إليه نظرة ازدواجية، فهناك عالم الأفكار الحقيقي، وعالم الخبرات اليومية وهو عالمنا الأرضي، وفيه يفرح الإنسان ويغضب ويمارس نشاطاته والإنسان مكون من روح وجسد أو عقل ومادة.

طبيعة القيم: تؤمن المثالية بوجود قيم ثابتة لا تتغير، يتوصل إليها المفكرون والعلماء والعظماء عن طريق الإيحاء، ولا يجوز الشك في صحتها، وهي صالحة لكل زمان ومكان. وإذا حصل تنافر بين هذه القيم ومطالب الحياة، فهذا لا يعني أنها غير هادفة، بل ان أساليب حياتنا هي الخاطئة وهي التي تحتاج إلى تصحيح، كما أن أي تغيير يكون مقبولاً مادام متفقاً مع هذه القيم.

طبيعة الحقيقة: إن الحقيقة توجد في عالم آخر، هو عالم الأفكار أو عالم الحقيقة المطلقة، وهي ليست نتاج الفرد أو المجتمع لأنها مطلقة وشاملة، ويمكن للعقل معرفتها عن طريق الإلهام أو الحدس أو عن طريق العقل المطلق.

طبيعة المجتمع: تنظر هذه الفلسفة للمجتمع على أنه يتكون من الطبقة العاملة وطبقة المفكرين أو الفلاسفة.

طبيعة التربية: تتفق التربية مع النظرة الازدواجية للمثالية، فهناك ازدواجية في التربية، إذ توجد تربية الطفل وتدريبه بالمواد المناسبة، والتربية والتدريب على المهن التي يحتاج إليها الإنسان. ولا تنظر المثالية للتدريب نظرة احترام ولا تعتبره من مهام التربية. وانسجاماً مع نظرتها الازدواجية فقد دعت إلى فكرة الإعداد التربوي للقادرين على العمل العقلي، أما غير

القادرين فلهم التدريبات الخاصة لتطبيق الحقائق التي توصل إليها القادرون وهم المفكرون والفلاسفة.

التطبيقات التربوية[٧]:

المثالية والمنهاج: بما أن المطلق هو الجوهر بحسب المثالية، فهو إذن الذي يحدد هدف المناهج التربوية، بحيث لا يخرج عن كونه محاولة للوصول إلى إدراك المطلق، والمطلق لا يمكن الوصول إليه من أول محاولة، لذلك تؤكد المثالية على الاستمرارية والتكرار لأنهما الوسيلة للقرب منه والوصول إلى بعض الدقة في تحديده. وبما أن المطلق كل ضخم المعنى واسع الحدود، فإن المناهج هي جزئية لا تقوى إلا على الوصول إلى بعض النواحي الهامة فيه، ولذلك فإن الإنجازات التربوية للمناهج مهما بلغت من الدقة والكمال تعجز عن الوصول إلى الهدف النهائي[٨].

إذن فالمنهاج الذي تتبعه هذه المدرسة الفلسفية منهاج ثابت غير قابل للتطور، ينبع من فكرة ترك القديم على قدمه، وهدفها ليس تحقيق الإبداع والإبتكار بل تحقيق الفكرة المطلقة، بالنسبة للحقيقة والخير اللذين وضعا سلفاً، ويتم نقل محتوى المناهج من جيل إلى آخر لأن المعرفة التي توصل إليها الأولون ثابتة، ولكن ممكن الوصول في المستقبل عن طريق الحكماء ورجال الدين إلى معرفة جميع الحقائق المفيدة للحياة ولسعادة الإنسان، أما مواد الدراسة فتنادي بالتركيز على الأدب والدين والفلسفة والتاريخ والرياضيات والدراسات العقلية، وغير ذلك من المواد المرتبطة بهذه الموضوعات.

المثالية وطرق التدريس:

الطريقة المثلى التي تتبعها في التدريس هي ما توصل إليه الحكماء وتناقلتها الأجيال عبر العصور، وتهدف إلى حشو أدمغة التلاميذ بالحقائق المطلقة التي توصل إليها الأجداد ولا تعطي اهتماماً كبيراً للفروق الفردية.

وتقوم الطريقة المثالية في التعليم على أساس تدريب الملكات العقلية وترويضها مراعاة لمدرسة الملكات النفسية، أو بحسب الخطوات الخمس لهربارت. وتؤمن باستعمال العقاب البدني من أجل تحقيق أهدافها والمحافظة على النظام والهدوء في الصف، لأنه يؤدي إلى تدريب ملكة الصبر والإرادة عند المتعلم، ولا تؤمن بالطرق الحديثة في الإرشاد والتوجيه، كما أنها لا تأخذ بالاعتبار الظروف البيئية المحيطة.

ولا تعطي هذه المدرسة اهتماماً لنوعية البناء المدرسي لإيمانها بعدم تأثيره على نجاح العملية التربوية أو فشلها، بل إنها ترى في البناء الشاق وسيلة فعالة في تدريب ملكة الصبر والإرادة عند المتعلمين.

المثالية والنشاطات اللاصفية:

لا ترى أية اهتمامات للنشاطات اللاصفية في مناهجها الدراسية. انطلاقاً من نظرتها الازدواجية للإنسان التي ترى في هذه النشاطات تقوية وبناء للجسم، في حين أن الجسم لا يهمها لأنها تركز فقط على الروح.

المثالية ونوعية المدرس:

يجب أن يكون المدرس قادراً على ملء العقول، وليس من الضروري أن يكون قادراً وضليعاً في الموضوع الذي يدرسه، فالأهم هو القدرة على تدريب الملكات حسب وجهة مدرسة الملكات النفسية، بينما ترى مدرسة التدريب العقلي النفسية أن يكون المدرس مختصاً بمادته قادراً على اتباع الخطوات الخمس لهربارت، والمدرس عندها هو الحاكم بأمره في الصف.

المثالية والتغير:

لا تؤمن بالتغير سواء كان ذلك على صعيد المجتمع أو على صعيد الحقائق المكتشفة.

المثالية والمشاركة الجماعية:

لا تؤمن هذه الفلسفة بالمشاركة الجماعية في رسم المشاكل التربوية وحلها لأنها لا تشجع الإرشاد والتوجيه وترى حلاً واحداً لكل مشكلة. ولا تهتم باجتماعات الاباء والمدرسين، اعتقاداً منها أن المدرسة وحدها هي القادرة على تعلم وتدريب المتعلمين على الحياة السعيدة وحل مشكلاتهم.

ثانياً: الفلسفة الواقعية – أرسطو:

تعد الفلسفة الواقعية حركة رد فعل للفلسفة المثالية، كما إنها منافسة لها، لأنها فلسفة تقوم على نظرة للحقيقة تختلف تماماً عن النظرة الخاصة بالفلسفة المثالية فقد خالفت الواقعية الفلسفة المثالية في نظرتها إلى العالم الخارجي ولطبيعة الإنسان وفي موضوع القيم والأخلاق، ورأت أن مصدرها ليس بعيداً عن عالم الواقع أي العالم الحقيقي. وبهذا ترى هذه الفلسفة أن الحقائق مصدرها الواقع، وأن الواقع الذي يملي أوامره على العقل وليس العكس. وتؤمن أيضاً بالحقائق الخالدة الثابتة التي لا تقبل التبديل أو التغيير مهما اختلفت الظروف[٩].

وقد عرفت هذه الفلسفة منذ أرسطو الذي يعتبر أباً للفلسفة الواقعية، ولكنها تطورت على يد جون لوك الفيلسوف الانجليزي الذي أسهم في إثراء الاتجاه الذي يطلق عليه «الواقعية العلمية». والأصل في تسمية هذه الفلسفة بالواقعية راجع للأساس الذي تقوم عليه، وهو الاعتقاد بحقيقة المادة. فالحقيقة موجودة في عالم الأشياء الفيزيقية، ووجودها حقيقي وواقعي فكل ما هو موجود في العالم الخارجي من هواء وإنسان وحيوان، موجودُ وجوداً حقيقياً في حد ذاته مستقلاً عن العقل، وبالتالي فإن الفلسفة تسعى إلى الحد من تأثير الذات واتجاهاتها الشخصية في الحكم على الأشياء[١٠].

ومن الأفكار العامة التي تؤمن بها هذه الفلسفة ما يلي[١١]:

طبيعة العالم: تقوم الفلسفة الواقعية على ثلاثة اعتقادات رئيسية هي:

١ - أن هناك عالم له وجود حقيقي لم يصنعه الإنسان أويخلقه.

٢ - أن هذا العالم يمكن معرفته بالعقل الإنساني.

٣ - أن معرفة هذا العالم الحقيقي لها أهميتها في إرشاد السلوك الفردي والاجتماعي وتوجيهه، وهي ضرورية للإنسان.

المعرفة وطرق الوصول إليها:

تؤكد الفلسفة الواقعية أن عالم الواقع الذي نتفاعل معه هو الحقيقة التي يجب أن نتوجه إليها لتعميق معرفتنا به. وأن معرفتنا بحقائق العالم وخصائصه ومبادئه تتزايد من خلال الاكتشافات والتحليل الموضوعي والتفسيرات العلمية. وبهذا أدرك فلاسفة الواقعية أهمية العلم والطريقة العلمية والتجريب لمعرفة الأشياء أو العالم الخارجي.

طبيعة المجتمع:

يرى أنصار الواقعية أن المجتمع يسير وفق قوانين طبيعية عامة وشاملة لا تتغير، وكلما أطاع الإنسان هذه القوانين الطبيعية وفهمها كان المجتمع طبيعياً وناجحاً، ويرون أيضاً أن وظيفة التنشئة الاجتماعية هي مساعدة الأفراد والجماعات على اتخاذ المسارات المناسبة لهم. ليندمجوا بصورة تكاملية في الإطار الاجتماعي المتاح لهم.

طبيعة القيم:

يرى أنصار الواقعيةأن القيم ثابتة، وأن القيم الجماعية تكمن في النظام الطبيعي والمبادئ الشاملة التي تحكمه. وبذلك فإن الإنسان يستمد قيمه من واقع حياته وممارساته.

طبيعة التربية:

تهدف التربية في الفلسفة الواقعية إلى مساعدة الفرد ليتكيف مع بيئته

لا ليشكلها أو يؤثر فيها. وحتى يتم التكيف الفعال بين الإنسان وبيئته، فإن عليه أن يفهم عالمه الذي يعيش فيه، وأن هذه المعرفة يمكن اكتشافها وتلقينها للصغار في المدرسة وأن هدف المدرسة تعليم ما هو ضروري للحياة.

الفلسفة الواقعية وتطبيقاتها التربوية[١٢]:

الواقعية والمنهج:

يرى الواقعيون أن المنهج هو مجموع الحقائق التي اكتشفها العلماء عن العالم الذي نعيشه وليس أي عالم أخر، وأن الحقائق التي تعطى للطالب ينبغي أن تكون ثابتة منطقية، وأن التغير في المنهاج بطيء جداً، ويكون قائماً على اكتشافات في حقائق وقوانين جديدة مكملة لما سبق وغير مخالفة له، ويرى الواقعيون أيضاً أن محور التربية هو المادة الدراسية التي تسمح للمتعلم بفهم العالم الفيزيائي والثقافي المحيط به حتى يصبح فرداً متوافقاً مع بيئته وأن المنهج يجب أن يتضمن ما يسمى بالفنون الحرة. أما بالنسبة للأنشطة اللاصفية فهي غير ضرورية في المنهاج حسب رأيهم[١٣].

الواقعية وطرق التدريس:

يقسّم المدرس الواقعي درسه إلى مجموعة من العناصر الأساسية، ويحدد المثيرات والاستجابة لكل منها، يقدم المدرس المثير المحدد بطريقة تجعل الطلبة يستجيبون الاستجابة الصحيحة له، لذلك تهتم الواقعية بالترتيب المنطقي للدرس، وكذلك التكرار والتعزيز لأهميتها في عملية التعلم، وتهتم أيضاً باستخدام وسائل التعليم المبرمج حتى تتحقق الفائدة على الوجه المطلوب.

الواقعية والمدرس:

تشترط المدرسة الواقعية في المعلم أن يكون معداً إعداداً علمياً متميزاً في حقل التخصص وإعداداً مسلكياً يضمن قدرته على تنظيم عملية التعليم بشكل يؤمن تحقيق أكبر عائد معرفي على المتعلم. لذلك لا يكون لغير

الاختصاصيين دور لا في التعليم ولا في تخطيط المنهج أو غيره من الأمور ويرى الواقعيون أيضاً أن المبادرة في التربية في يد المدرس، وأن عليه أن ينقل إلى التلاميذ معرفة مكيفة واقعية سليمة عن العالم الواقعي.

الواقعية والسلوك:

تهتم الواقعية بالسلوك الحسن في المدرسة، لذلك وضعت لكل مخالفة عقوبة خاصة بها وتؤمن هذه المدرسة بالتوجيه والإرشاد الموجه من قبل المرشد الخبير.

الواقعية والبناء المدرسي:

ترى الواقعية أن عملية التعليم يمكن أن تتم في أي مكان ما دام الفرد مستعداً للاستجابة الصحيحة للمثيرات المحددة، إلا أنها لا تمانع في إنشاء المدارس، ولكن المدرسة برأيهم لا تمثل شرطاً لنجاح عملية التعليم.

الواقعية والمشاركة الجماعية:

لا تسمح الواقعية بمشاركة المتعلمين إلا في نطاق ضيق وبقيود كما أنها لا تعطي للمتعلم فرصة أن يكتشف بنفسه ما يريد، أو أن يحل المشكلات التي تواجهه بنفسه ولكن يسمح له بعرض المشكلات على المرشدين المختصين الذين سوف يقترحون الحلول المناسبة أرسطو (٣٤٨ ـ٣٢٢ ق. م).

يعد أرسطو أول الفلاسفة الواقعيين، إذ كان واقعي النظرة، تجريبي النزعة وقد خالف استاذه أفلاطون في أن عالم الفكر يسبق عالم الواقع. فقد رأى أرسطو أن العالم الواقعي هو عالم حقيقي بما فيه من أشياء ولا تسبقه أفكار، وذهب إلى أن كل ما هو موجود في العالم الطبيعي (الفيزيقي) من أُناس وحيوانات وماء ونبات مكون من مادة وأن هذه المادة تأخذ أشكالاً مختلفة. فالمادة هي أساس كل شيء ويمكن مشاهدتها باتخاذها لشكل معين.

واعتقد أرسطو أن الإنسان مكون من عنصرين: الجسم والنفس، وأن النفس القائمة في الجسد لم يتلقاها الجسد من خارجه، بل هي من خصائصه الموجودة. وخالف أرسطو أفلاطون في طريقة البحث، فأكد الطريقة العلمية أو الموضوعية بخلاف أفلاطون الذي رأى أن التأمل العقلي والحوار هو طريقة البحث(١٤).

أما بالنسبة لآراء أرسطو التربوية، فقد رأى أن التربية هي إعداد المواطن لحياة طيبة، وأن هذه الحياة الطيبة لا يمكن الحصول عليها إلا بخدمة الدولة التي تنمي القدرة على التمتع بملاذ الحياة، ورأى أيضاً أن التربية ينبغي أن تكون واحدة لجميع أعضاء المجتمع، وعلى المشرعين أن يهيئوا هذا الأمر لكل المواطنين. وقد نادى أرسطو بضرورة العناية بالجسم قبل الولادة وفي جميع مراحل عمر الإنسان اللاحقة. وآمن أيضاً بأهمية تدريب المتعلم من حيث ربط النظرية بتربية عملية.

ثالثاً ـ الفلسفة الطبيعية

جان جاك روسو (١٧١٢ ـ ١٧٧٨م)

لقد قابل روسو في حياته صعاباً كثيرة، فقد عاش فقيراً، وتقلب في مناصب صغيرة إلى أن أصبح مربياً كبيراً وخلال حياته كان قارئاً مكثراً، فقرأ الشعر والتاريخ والفلسفة والرياضيات والفلك.

وهو صاحب كتاب «إميل (١٧٦٣)» وهو أشهر ما كتب عن التربية في القرن الثامن عشر وفكرة الكتاب موجهة إلى إنسان المستقبل وليس إنسان الحاضر، والكتاب مرجع من مراجع التربية الهامة ليومنا هذا وهو بالتالي مذهب تربوي عام، انتشر كتابه «إميل» نتشاراً كبيراً لقيمته التربوية، فقد استهله بجملة رنانة إذ قال حول تربية الأطفال «إن كل ما خرج من بين يدي خالق الأشياء حسن خير، وكل شيء يفسد بين يدي الإنسان».

المبادئ والخصائص المميزة للفلسفة الطبيعية[١٥]:

يمكن رصد أهم الخصائص المميزة للفلسفة الطبيعية على النحو التالي:

أولاً: أنها فلسفة مادية خالصة ترتكز على مسلمة رئيسية مؤداها أن التغير هو مبدأ الطبيعية، فكل ما في الوجود يتغير ويتطور والسكون والجمود على حالة واحدة يعني العدم، ويتحقق التغير نتيجة عوامل داخلية نابعة منه وليس خارجة عنه.

ثانياً: تؤمن بالعالم الواقعي الذي نعيش فيه والذي يظهر من خلال الدراسات العلمية والحواس وهذا العالم خاضع لقوانين متعددة تسير بانتظام.

ثالثاً: طبيعة الإنسان خيِّرة مبرأة من الشر وترى هذه الفلسفة أن الطبيعة الإنسانية وحدة متصلة لا تنقسم إلى أجزاء منفصلة كما في الفلسفات الاخرى.

رابعاً: الإيمان بحاضر الإنسان أكثر من مستقبله، لأن الحاضر هو نقطة البداية في هذه الحياة المتغيرة المتطورة، فنمو الطفل يجب أن ينطلق من الحاضر، وما يتطلبه من نشاط ذاتي يعبر عن غايته كي يصل الحاضر للانسجام والتكيف معه، ومن ثم فإن النمو الطبيعي لطفل سيصل إلى حياة سعيدة، إذ إن المستقبل ما هو إلا حاضر بعد النمو والتطور.

خامساً: تكون التربية عملية سلبية ما بين (٥ ـ ١٢) سنة بحيث لا يتدخل الأب أو المعلم لأن في ذلك إفساد للنمو وطبيعة الطفل، وحتى تكون التربية طبيعية لابد من التعليم المختلط.

ويمكن إيجاز أهم الأهداف التربوية عند الفلسفة الطبيعية فيما يلي[١٦]:

١ ـ تهدف التربية الطبيعية إلى الإيمان ببراءة الطفل، وأن طبيعته الأصلية خيرة.

٢ ـ تهدف إلى الإعلاء من شأن الطبيعة والإيمان بضرورة مراعاة قوانينها في تربية الطفل.

٣ ـ الإيمان بأن الطفل وكل ما يمتلكه من خصائص وميول وحاجات ومصالح هي مركز العملية التربوية والتعليمية.

٤ ـ تهدف إلى جعل المعارف والمعلومات التي تقدم للطفل مناسبة لكل مرحلة من مراحل النمو التي يمر بها الطفل.

٥ ـ تسعى إلى تشجيع الطفل على التعبير عن أفكاره بحرية، وتدعو إلى إعطاء الطفل الفرصة الكافية للملاحظة والبحث والاستدلال العلمي، وفي الوقت ذاته تدريبه على تجنب الحديث المصطنع.

التطبيقات التربوية للفلسفة الطبيعية[(١٧)]

المعلم:

ـ المعلم في منظور الفلسفة الطبيعية شاهد غير محايد، بمعنى أن يقوم المعلم بمعاونة الطفل، ولا يقف متفرجاً، إذا رأى الطفل يعرض حياته للخطر لقلة أو عدم خبراته وتجاربه ـ فهو مطالب أن ينبهه عند مواجهته لشيء خطر على حياته أو له أثر سيئ عليه.

ـ على المعلم أن يهيئ فرصاً للطفل تساعده على تنمية طبيعته الخيرة ويحذر روسو المعلم من أن يعلم الطفل المعايير الأخلاقية الخاصة بالكبار ويطلب روسو من المعلم أن يتصف «بالإخلاص والصبر والصدق» ويشترط في المعلم عند روسو:

١ ـ أن يكون شاباً حكيماً وأن لا يكون فارق السن بين المعلم والطفل كبيراً.

٢ ـ على المعلم أن لا يتسرع بالحكم على الطفل بأن يصفه بالذكي، أو العبقري، أو الغبي.

٣ ـ على المعلم أن لا يستخدم العقاب، بل يدع العقاب للطبيعة كما لو كان نتيجة طبيعية لسوء الفعلة.

المتعلم:

جعلت التلميذ مركز العملية التربوية بدلاً من المعلم ومن هذه الحقيقة تنطلق لمعالجة شخصية التلميذ الطبيعي، حيث اعتمدت الفلسفة الطبيعية على التربية كوسيلة لخلق التلميذ الطبيعي الكامل. ان متطلبات إعداد التلاميذ تقتضي استعراض لكل التراث الإنساني، بحيث يكون ميسوراً للتلميذ الاتصال بالخبرات والحاجات الراهنة لتحقيق طبيعته.

المنهاج:

يرى روسو أن تجربة الطفل هي المصدر الوحيد للمعرفة، وليس الكتاب المدرسي وأن الكتاب المدرسي والمنهج لا أهمية لهما، وأن الطبيعة هي الكتاب الوحيد الذي يتولى رعاية الطفل وتثقيفه.

إن بناء المنهج الطبيعي يستند على مجموعة قواعد هي:

١ ـ الاهتمام بالميول الحاضرة للتلميذ وذلك بهدف تربيته إنسانياً.

٢ ـ تدعو إلى عدم صبغ المنهج بالصبغة التخصصية، فروسو لا يرغب أن يعد إميل لأية مهنة من المهن، وإنما يريد إعداده لمهنة الحياة إذا جاز لنا القول.

٣ ـ إعداد الفرد لحياة متطورة ومتغيرة.

٤ ـ النظر إلى العمل اليدوي والحرف الشعبية على أنها أقرب الأعمال البشرية جميعها إلى طبيعة الطفل.

٥ ـ الإيمان بعدم جدوى التربية الدينية في فترة الطفولة، وأن الجهل بالإلهيات في هذه الفترة أفضل من تكوين أفكار خاطئة عنها.

طرق التدريس:

هناك ثلاثة مبادئ في مجال التدريس للفلسفة الطبيعية هي:

١ ـ **مبدأ النمو:** أي أن وظيفة المعلم توجيه النمو الطبيعي للطفل، باتباع مبادئ النمو الطبيعي، فلا يدفع التلميذ للتعليم أو يجبره عليه.

٢ ـ **مبدأ نشاط الطفل:** أي الاعتماد على النشاط الذاتي للطفل، بأن لا يعمل شيئاً للطفل يستطيع هو أن يفعله بنفسه.

٣ ـ **مبدأ الفردية:** أي ضرورة السماح لكل طفل أن ينمو وفقاً لطبيعته الفردية لأن حاجاته أسمى من حاجات المجتمع، وعدم التضحية بالحاجات الفردية من أجل الحاجات العامة للمجتمع، ولذا يجب على التربية أن تتكيف مع حاجات الطفل وألا يجبر الطفل ليكيف نفسه مع التربية السائدة في مجتمعه.

رابعاً: الفلسفة البراجماتية (الوظيفية، الأدائية)– جون ديوي

تنظر هذه الفلسفة للطبيعة الإنسانية على أنها مرنة وطيعة، وتنظر للفرد على أنه كل متكامل، فعقله وجسمه ومشاعره ليست أجزاء منفصلة بل هي خصائص لعنصر متكامل[١٨]، والهدف الأساسي للتربية عندهم هو تنمية الذكاء لأنه أداة الحياة والتقدم فيها، والعقل عندهم أداة تساعدنا في فهم العالم الخارجي والسيطرة عليه[١٩].

والعقل أو العلة هي وظيفة الكائن كله وليست وظيفة عضو واحد في الجسم، والعالم في نظرهم عالم نسبي غير ثابت، وهو في حالة تغير وخلق مستمر وهو خاضع للتجربة والبحث العلمي، ومستحيل على الإنسان أن يصل إلى حقيقة ثابتة لا تتغير في حدود العالم الذي نعيش فيه[٢٠].

وقالوا أن الحقيقة نسبية وقابلة للتغير، والمعرفة عملية تفاعل بين الإنسان ببيئته، وتؤمن هذه الفلسفة بالأسلوب العلمي وتطبيقه، والعقل

يستطيع حل المشكلات من خلال استخدام التجريب والطرق العلمية السليمة، وترى هذه الفلسفة أن مشكلات العالم والإنسان يجب أن تكون موضع الدراسة والاهتمام، وأن الإصلاح الاجتماعي أمر ممكن، وقالوا: - إن الخبرة الإنسانية داخلية وخارجية، ويمكن تعديل الداخل عن طريق الخارج[٢١]، أي أنهم يؤكدون الجانب الاجتماعي للطبيعة البشرية، وإمكانية تشكيل الإنسان بالتفاعل الواعي مع الآخرين.

وقد انعكست أفكار هذه الفلسفة على نظريتهم التربوية، حيث يؤكدون على التغير والتطور، وأن الإنسان يستطيع أن يتحكم في المستقبل أو على الأقل المساعدة في تشكيله عن طريق استخدام الخبرة الإنسانية في السيطرة على البيئة، ويرون أن التربية يجب أن تساعد الناس في التعرف على خبراتهم وبنائها واستخدامها لترقية ظروف الحياة من حولهم، وأن تعد الصغار للحاضر والمستقبل ليكونوا مؤهلين للعيش في عالم متغير وللعمل على رفع مستوى النوع الإنساني.

وكذلك انعكست نظرتهم الفلسفية على المنهج الدراسي، حيث جاء المنهج البراجماتي مرناً وقابلاً للتغير والنمو، وجاءت المادة الدراسية عندهم مرتبطة بعالم متغير وليس فيها ثبات بمعنى ضرورة أن يعاد النظر فيها نظراً لعدم ثبات العالم، والتربية أسلوب عمل لحل المشكلات التي تظهر للناس في تعاملهم وتفاعلهم مع بيئاتهم ومجتمعاتهم والمعلومات التي يحتاج إليها لحل المشاكل التي تواجه الناس لا تأتي من مصدر واحد ولكنها تأتي من مصادر متعددة والمعرفة في حد ذاتها كافية في مادة دراسية واحدة أو تنظيم دراسي واحد، فروافدها متعددة.

لا تؤمن الفلسفة البراجماتية بالفصل المدرسي بمعناه السائد، والمنهج عندهم خبرات نشطة، وليس مجموعة مواد دراسية، ومن ثم وضعوا ما يسمى بطريقة المشروع التي ألغيت فيها الفواصل بين المواد وامتلأت بالأنشطة

المختلفة التي تضع المعلم في المواقف العملية التي يمارس فيها نشاطاً ما يكسبه مهارة أو مهارات، وقيمة أو قيماً ومن أبرز فلاسفتها: وليم جيمس ـ جون ديوي ـ وغيرهم.

خامساً ـ الفلسفة الإنسانية:

تعود الفلسفة الإنسانية إلى العصور اليونانية لاسيما في زمن أفلاطون وسقراط ولكنها ازدهرت إبان عصر النهضة، حيث صار اهتمامها الأساسي على إحياء الدراسات الإنسانية والآداب اليونانية والرومانية القديمة والاهتمام بها، وهي ما أطلق عليه الفنون الحرة.

وتقوم الفلسفة الإنسانية على النظرة إلى الإنسان كغاية في حد ذاته وأنه يجب أن يكون بؤرة الاهتمام بغض النظر عن أية اعتبارات أخرى تتعلق بالجنس أو الدين أو العرق أو النسب، أي أن الإنسانية و الأخوة الإنسانية بين أفراد البشر جميعاً هي منطلقها. والاتجاه الإنساني في هذا يمثل الركيزة التي تقوم عليها التربية ونشاطاتها المختلفة. وفي الوقت الحاضر تتولى منظمة اليونسكو تعميم هذا الاتجاه على دول العالم بالتأكيد على أهمية الصداقة بين شعوب العالم ونشر مبادئ المحبة والسلام بينها[٢٢].

ولعل الفلسفة الإنسانية في بداية عهدها جاءت مزيجاً من عدة فلسفات مختلفة مثالية وواقعية وطبيعية وبراجماتية، ويتمثل ذلك من خلال نظرتها إلى الكون أو العالم، فالإنسانية تخالف المثالية بنظرتها المزدوجة أو الثنائية للعالم أو الكون وتتفق مع الواقعية والبراجماتية بإيمانها بأن الكون هو نظام من الأحداث المتغيرة باستمرار وكل ما في هذا الكون من نتاج الطبيعة وصنعها وأن الإنسان جزء من هذا الكون وهو أيضاً من نتاج الطبيعة ولكن طبيعته واحدة لا تتجزأ، ويجب أن توجه هذه الطبيعة المرنة والقابلة للتشكيل إلى ما فيه الخير وحب الإنسانية والمجتمع والخير والجمال والسلام والسعادة على الأرض.

والسعادة شيء أساسي للإنسان وضرورية من أجل تقدمه الحضاري والثقافي والخلقي ولا يتم تحقيق ذلك إلا بوجود الديمقراطية والعيش بأكنافها فهي النظام الجدير بالإنسان أما المعرفة فيرى أصحاب الفلسفة الإنسانية أن العقل هو وظيفة الإنسان والتفكير وظيفة المخ ولكنه نتيجة التفاعل بين الإنسان وبيئته، ويروا أيضاً أن المعرفة والعلوم وسيلة للتغلب على المشكلات التي يصادفها الإنسان حتى يتحقق له الرفاهية والسعادة والتقدم ويساعده في ذلك الأسلوب أوالطريقة العلمية.

وتؤمن الفلسفة الإنسانية بأن جميع القيم هي قيم دنيوية أو تتعلق بالنواحي الدنيوية التي فيها السعادة والمنفعة والجمال، ولا تعترف بقيم أخرى تتصل بعالم الآخرة أو الزهد في الحياة، وهي تشترك مع الفلسفة البراجماتية بنظرتها إلى الجوانب النفعية من الأشياء التي قد يترتب عليها الشر والخير فيما يمس الإنسان أو المجتمع من نتائج(٢٣).

الملامح التربوية في الفلسفة الإنسانية:

ينبغي أن يكون هدف التربية هو العمل من أجل تحقيق جوانب محبة الإنسانية والخير والجمال والسعادة التي لا يمكن أن تكون إلا في ظل الديمقراطية بحيث تدار جميع المؤسسات التعليمية بالطريقة الديمقراطية وتوفير الحرية الفكرية والأكاديمية.

أما طريقة التدريس التي يجب أن تطبق في العملية التربوية فهي استخدام الأسلوب العلمي أو طريقة التفكير العلمي التي تنمي التفكير عند الطلبة وتجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات وتحقيق الإنجازات وتحمل المسؤولية وتقدير النتائج المترتبة على أي تصرف أو سلوك. والمنهاج في الفلسفة الإنسانية قريب إلى منهاج البراجماتية بالتركيز على منهج النشاط لأنه هو الطريق الأمثل لاكتساب المعرفة، حيث يخلق لدى التلميذ أو المتعلم الحافز للاكتشاف وحب الاستطلاع. وهي تؤمن بأهمية المعرفة و العلوم لأنها

وسيلة الإنسان للتغلب على المشكلات التي يصادفها، ودور المعلم هنا هو التوجيه والمساعدة ووضع المشكلات الحياتية أمام التلميذ ليستطيع أن يحلها ويتغلب عليها بواسطة التفكير السليم الذي بدوره يكون تحت إشراف ومتابعة المعلم نفسه[٢٤].

سادساً ـ الفلسفة الوجودية[٢٥]:

الفلسفة الوجودية هي تلك الفلسفة التي كان لها فضل الاهتمام بالإنسان، فالوجودية تبدأ من الإنسان ووجوده في العالم، فوجود الإنسان حقيقة واقعية، بهذا يكون الفلاسفة الوجوديون قد اتخذوا وجود الإنسان محوراً لتفكيرهم ورأوا أن الوجود يسبق الماهية، لأن ماهية الإنسان تتحدد بما يتحقق عن طريق وجوده، فهو يوجد أولاً ثم تتحدد ماهيته بعد ذلك.

ومن الأفكار العامة التي تؤمن بها الفلسفة الوجودية، أن الإنسان له الحرية في أن يعتنق ما يريد وأن يفعل ما يريد على أن يتحمل مسؤولية أعماله، كما تؤمن الوجودية بأن العالم هو هذا العالم الذي نعيش فيه بتناقضاته وتغيراته ولا شيء غير ذلك، والإنسان هو المسؤول عن صنع نفسه وصنع عالمه، وأن الإنسان الوجودي مسؤول عن أسلوب حياته واختيار قيمه الذاتية، وتؤكد الوجودية على الحرية الحقيقية وأصالة الفرد، وأن التربية ليست الإعداد للحياة، وإنما تحقيق الذات للفرد ليكون ما يريد.

ومع اتفاق الوجوديين المعاصرين على هذا المنهج نراهم يختلفون في نقطتين رئيسيتين إحداهما خاصة بالمعرفة، والأخرى خاصة بتغير الإنسان، ففي النقطة الأولى يأخذ بعضهم بالتصورية فلا يجعل فرقاً بين العالم الخارجي والعالم الداخلي بحجة، أن كل ظاهرة طبيعية هي في الوقت نفسه ظاهرة نفسية وأن وجودها قائم في كونها حالة نفسية، بينما البعض الآخر يرى أن الظاهرة الطبيعية يقارنها في الوجدان شعور بالخارجية فيميز بين المجالين ويحاول تبرير موضوعية المعرفة.

والذي يهمنا هنا في هذه الفلسفة الوجودية هو جانبها التربوي، حيث نجد أن من مناهج الوجودية أن كل شيء خاضع للبحث والمناقشة والتحليل والتفسير، ومن خلال هذا المفهوم التربوي يمكن لطالب العلم الوصول إلى جوهر المعرفة، وتذهب هذه الفلسفة إلى ضرورة أن يحاول التلميذ الوجودي معرفة كل ما يريده أو يستطيع أن يناله ويصل إليه، وهذه الوجودية ترفض مبدأ الحفظ والتلقين وتقول بضرورة قيام نظام تربوي يعمل على صقل مواهب الفرد الإنساني بشكل كلي وعام، وفي الوقت الذي يعطى فيه مطلق الحرية في السعي والبحث الكشفي لميادين المعرفة بشتى أنواعها، عليه أن يقوم في كل ذلك بنفسه إضافة إلى توفير الجو الملائم والقدرة المناسبة للفرد كي يعيش في عالم من العواطف والمشاعر الخاصة به وبكل معاني الحرية منفصلاً عن غيره من أنداده، فهو وحده الذي يصدر قرارات تحديد مصيره وحياته، فهو صاحب الحرية الفردية رغم كافة المؤثرات الخارجية التي تواجهه.

جان بول سارتر (١٩٠٥ـ١٩٨٠)[٢٦]

من أشهر الوجوديين الفرنسيين، وأكثرهم نتاجاً، فهو يعرف الوجودية بأنها مذهب إنساني، ويلح في تحليل النواحي السلبية عند الإنسان في قصص تلقى رواجاً كبيراً في العديد من الدول الغربية.

وتتلخص أفكاره في فلسفة يحدد فيها فكرة تقول: (بأن الوجود في الإنسان سابق على الماهية ـ أي أن الإنسان ليست له طبيعة يمكن أن يحدد بواسطتها من هو وماذا يجب عليه أن يفعل، وفي هذا الموقف الميتافيزيقي يعود (سارتر) إلى القول، بأنه يجب البدء من الذاتية لأجل دراسة الإنسان فينظر إليه كما هو موجود في بيئة معينة، وفي كل فرد على حدة دون اعتبار للمعنى الكلي الذي يقال إنه يمثل الماهية.

ومتى كان الوجود سابقاً على الماهية لم يبق للإنسان شيء يُعَيِّنُ سلوكه

ويحد من حريته بل كان حراً كل الحرية يعمل ما يشاء ولا يتقيد بأي شيء، إذ إن الوجودية لا ترى أن بوسع الإنسان أن يجد معونه في علاقة على الأرض تهديه السبيل لأنها ترى أن الإنسان يفسر الأشياء بنفسه كما يشاء، ولا يتقيد بأي شيء.

إن الإنسان وفق هذه النظرية الوجودية محكوم عليه في كل لحظة أن يخترع الإنسان فما الإنسان إلا ما يصنع نفسه وما يريد نفسه وما يتصور نفسه بعد الوجود وبهذا يظن (سارتر) أنه يحقق الغرض الذي يرمي إليه وهو انقاذ الحرية من الجبرية، فيصف الوجودية بأنها مذهب تفاؤل لأنها تضع مصير الإنسان بين يديه، فتجعل الحياة الإنسانية ممكنة على حد قوله.

نقد آراء (سارتر) والوجوديين:-

هذه الوجودية ما هي إلا لون من ألوان المذهب الحسي، فإنها تنكر المعنى الكلي حتى أنها تأبى أن تقيم وزناً لوجوه الشبه بين أفراد النوع الواحد، وهي وجوه بادية للعيان، فلا تنظر إلى الجزئي إلا بما هو كذلك، فتقول إن الوجود سابق على الماهية، ولا يفطن القائل إلى ان الوجود بالضرورة وجود شيء، أي ماهية.

سابعاً - الفلسفة الإسلامية:

تأثرت الفلسفة الإسلامية في بدايتها بالفلسفة اليونانية، فقد أخذ الفلاسفة المسلمون عن فلاسفة اليونان: أرسطو وأفلاطون وغيرهم، وهذا لا يعني أنها صورة مطابقة للفلسفة اليونانية، فالفلسفة الإسلامية أصيلة في طابعها وفي ظروفها وفي مشكلاتها وإسهاماتها في التراث الفكري الإنساني، فتناول الأفكار ونقلها لا يعني في كل الظروف التقليد والخضوع لأفكار الغير، فالفيلسوف يتأثر بالآخرين ويأخذ عنهم ولكن هذا لا يعني عدم وجود فلسفة خاصة به.

ومن ناحية ثانية فقد أثرت الفلسفة الإسلامية على الفلسفة المسيحية في

العصور الوسطى، إذ عملت على بعثها وتوجيهها في أكثر مسائلها وموضوعاتها، لأن الفلسفة الإسلامية كانت أغزر مادة وأوسع أفقاً وأكثر تميزاً وأقدر على التجديد والابتكار منها، كما أثرت الفلسفة الإسلامية على الفلسفة الأوروبية الحديثة عن طريق ما ترجم إلى اللغة اللاتينية، وعن طريق الفلاسفة المسيحيين في العصور الوسطى.

المبادئ الأساسية للفلسفة الإسلامية[٢٧]:

طبيعة العالم: إن الله سبحانه وتعالى هو مصدر هذا العالم وخالقه. وهذا العالم لم يخلق لمجرد الخلق فقط:

﴿ وَمَا خَلَقْنَا ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لَٰعِبِينَ ﴿٣٨﴾ مَا خَلَقْنَٰهُمَآ إِلَّا بِٱلْحَقِّ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴾

ثم:

﴿ إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا ﴾

وهذا العلم ليس ثابتاً إنما هو قابل للتغير والتبدل «قل سيروا في الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق، ثم الله ينشيء النشأة الآخره، إن الله على كل شيء قدير».

طبيعة الإنسان: الإنسان كما صوره القرآن الكريم قوة مبدعة وروح متصاعدة تسمو في سيرها قدماً من حالة وجودية إلى حالة أخرى. «فلا أقسم بالشفق والليل وما وسق، والقمر إذا اتسق، لتركبن طبقاً عن طبق» ويتكون الإنسان من نفس وجسد ولكن ليس بالشكل المزدوج الذي تراه الفلسفة المثالية، وإنما الإنسان هو وحدة متكاملة. فالجسم ليس منفصلاً عن النفس وإنما هما وجهان لشيء واحد هو شخصية الإنسان.

طبيعة الحقيقة: يهدف الدين الإسلامي إلى غرض بعيد هو الوصول إلى الحقيقة والمعرفة ومصدر الحقيقة الأول هو الله سبحانه وتعالى حيث تأتينا عن طريق رسوله الكريم إلا أن الإسلام خاتم الديانات السماوية يشجع الإنسان على استخدام العقل والملاحظة التأملية للكون للوصول إلى الحقيقة:

﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ ﴾

﴿ أَفَلَا يَنظُرُونَ إِلَى ٱلْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى ٱلْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى ٱلْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴾

وتوضح هذه الآيات الاتجاه التجريبي في القرآن الكريم الذي يعتمد على الملاحظة وتدبر ما هو واقع وملموس في هذا الكون الواسع الفسيح. فالاتجاه التجريبي إنما هو إسلامي، وليس لأحد من الغربيين أن يدعي الفضل في ابتكاره.

ومع أن هناك حقائق ثابتة لا يشك في صحتها وملاءَمتها لكل زمان ومكان إلا أن المبادئ التي نادى بها القرآن الكريم هي أبعد ما تكون عن الجمود وعدم التغير والتطور، والشواهد على ذلك في كتب الفقه والتشريع الإسلامي كثيرة.

الفلسفة الإسلامية: وتطبيقاتها التربوية[٢٨]:

الإسلام والمناهج: ليس هناك اتفاق عام عند العلماء المسلمين على المناهج الدراسية ومقرراتها، ولا على المراحل الدراسية ووحدات التعليم فيها. إلا أن هذا لا يحول دون استخلاص المبادئ العامة من المناهج المختلفة. وعلى ضوء ما تقدم فقد قسم المنهج إلى قسمين: الأولي والعالي.

المنهج الأولي: ومواده الدراسية هي: القرآن والدين والكتابة والشعر والنحو والقصص. وقد أشار ابن خلدون في مقدمته إلى أن دراسة القرآن

كانت الأساس في جميع المدارس الأولية أو الكتاتيب - ثم تختلف بعد ذلك في المقررات الأولى بين بلد إسلامي وآخر. على أن التعليم في المرحلة الأولى لم يقتصر على هذا، ولم يقف عند حد الأخذ ببعض العلوم واكتساب المهارات الجسمية بل تعدى ذلك إلى التربية الخلقية، كما توضح ذلك مؤلفات ابن الجوزي وابن مسكويه وابن سينا والغزالي[٢٩].

المنهج العالي: تعددت المناهج في هذه المرحلة، فالطالب لم يكن مقيداً بدراسة معينة ولم يفرض عليه منهج خاص، إلا أن المواد الدينية واللغوية كانت مشتركة بين جميع المناهج، ويمكن تقسيم المناهج في هذه المرحلة قسمين، المنهج الديني - الأدبي، والمنهج العلمي - الأدبي. أما المناهج الدينية الأدبية فيلخصها الخوارزمي في كتابه «مفاتيح العلوم» فيما يلي[٣٠]: علم الفقه، علم النحو، علم الكلام، الكتابة، العروض، علم الأخبار.

وفي حالات كثيرة كان يدرس الحساب نظراً لفائدته في الميراث ومعرفة التقويم.

أما النوع الثاني من المناهج، أي المناهج العلمية الأدبية، فيساير ظهورها المرحلة الثانية من نمو الفكر الإسلامي، وتطوير العلوم والصناعات عند العرب، وتتلخص كما أوردها الخوارزمي فيما يلي[٣١]:

العلوم الطبيعية: وتشمل الطب بفروعه، والتشريع وعلم تشخيص الأمراض، وعلم العقاقير والعلاج والتغذية إلخ، ثم علم المعادن والمناهج والنبات والحيوان وكيمياء تحويل المعادن إلى ذهب.

العلوم الرياضية: وتشمل الحساب والجبر والهندسة وعلم الفلك والموسيقى والميكانيك وعلم الآلات الرافعة إلخ، والمنطق والفلسفة.

الإسلام وطرق التدريس: يحرص الإمام الغزالي على التفريق بين أساليب تعليم الكبار وأساليب تعليم الصغار، ويرجع ذلك إلى اختلاف درجة الإدراك بين الطفل والبالغ، فيقول «إن أول واجبات المربي أن يعلم

الطفل ما يسهل عليه فهمه، لأن الموضوعات الصعبة تؤدي إلى ارتباكه العقلي، وتنفره من العلم»[٣٢]. وقد اتبع المسلمون إجمالا طريقة الحفظ والتلقين، ولا سيما في تعليم القرآن الكريم. أما في المراحل العليا فقد تميزت طريقة التعليم بكثرة النقاش والأسئلة بين الطلاب والأساتذة بعد أن يفرغ الأستاذ من محاضرته[٣٣].

ـ **الإسلام والمدرس**: نظر الإسلام إلى المدرس نظرة تقديس وإجلال وتعظيم تظهر من خلال أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ـ الكثيرة «فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم». ويقول الغزالي: فمن علم وعمل بما علم فهو الذي يدعى عظيماً في ملكوت السموات، فإنه كالشمس تضيء لغيرها، ومن اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيما، فليحفظ آدابه ووظائفه[٣٤]. وقد اشترط الإسلام في المعلم أن يكون متديناً صادقاً في عمله، وحليما يتحلى بالوقار والرفق والتواضع، وعليه أن يقصد بتعليمه مرضاة الله تعالى قبل أي شيء آخر.

الفلسفات التربوية الحديثة:

الفلسفات التربوية الحديثة هي الفلسفات التي سادت في القرن العشرين، وعكست النظم الجديدة المعروفة، إذ قسّم العالم إلى ثلاثة معسكرات، هي: المعسكر الغربي الرأسمالي، والمعسكر الشرقي (الاشتراكي)، والمعسكر الثالث ويختص بالدول التي كانت قد استقلت حديثاً آنذاك، وتضم غالبية الدول النامية. وقد اتبع كل معسكر من المعسكرات الثلاثة السابقة فلسفة معينة يسير عليها، إذ سار المعسكر الغربي بحسب الفلسفة الرأسمالية، وسار المعسكر الشرقي بحسب الفلسفة الاشتراكية، أما المعسكر الثالث فسار حسب فلسفة خليط من الفلسفة الرأسمالية والاشتراكية، أو حتى خليط اشتمل على الفلسفتين السابقتين وفلسفات أخرى. وفيما يلي توضيح للفلسفات التربوية الحديثة[٣٥].

أولا: الفلسفة الفردية (الرأسمالية):

كان للضغط وكبت الحريات الذي مارسته السلطات في أوروبا الغربية أن ظهرت نزعة تدعو إلى تحرير الفرد، وقد انعكست هذه النزعة على جميع مناحي تلك البلاد، وأصبحت الفردية أيديولوجية توجه فكر الناس وتضع حواجز أمام هيمنة التقاليد التي كانت تخدم مصلحة طبقات متنفذة بعينها، وتحكم على الآخرين بحتمية التسليم بقدرهم، وباستحالة التحرك من مواقعهم: لقد بدت هذه الأيديولوجية (النزعة الفردية) وكأنها أسلوب حياة جديد، أو فلسفة جديدة تحمس لها الناس والمفكرون في المجتمعات الرأسمالية لأنها جعلت الفرد محوراً للمجتمع، وحجر زاوية فيه، ودعت إلى إطلاق قدراته وطاقاته وإبداعاته إلى أقصى الحدود، وإلى إزالة العقبات التي تعترض طريقه[٣٦]. كما شجعت هذه الفلسفة على إذكاء روح المنافسة بين الأفراد. إذاً، فهي فلسفة دعت إلى الإيمان بالفرد وإمكانياته وطاقاته وقدراته، وارتكزت على تمجيده وإعطائه المكانة الأساسية في المجتمع الحديث.

وجدير بالذكر أن هذه الفلسفة لم تأت من فراغ، فقد تطورت من فلسفات أخرى قديمة كانت هي الأخرى تمجد الفرد مثل الفلسفات المثالية والواقعية والطبيعية والبراجماتية، وهناك سمات تربوية للفلسفة الفردية (الرأسمالية) نذكر منها ما يلي[٣٧]:

١ - تركيز السياسات التربوية وطرق التدريس على المتعلم، فهو محورها وهدفها.

٢ - المرونة في الإشراف على العملية التربوية والتعليمية.

٣ - المرونة في تطبيق المناهج مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات البيئة المحلية.

٤ ـ استقلال المؤسسات التعليمية، مما ساعد على تطوير أنشطة هذه المؤسسات وخدماتها.

٥ ـ إعطاء الحرية للمؤسسات الدينية المختلفة بإنشاء المدارس، وإعطاء هذه المدارس الحرية في وضع مناهجها وطرق تدريسها.

٦ ـ انفتاح النظام التعليمي على النظم الأخرى السياسية والاجتماعية والاقتصادية في المجتمع وتفاعله معها.

٧ ـ الاهتمام بالوسائل التعليمية وبالتكنولوجيا الحديثة، واعتماد البحث العلمي وسيلة لتطوير المفاهيم والمعلومات.

٨ ـ ربط النظرية بالتطبيق العملي والتركيز عليه.

٩ ـ الاهتمام بالتخطيط المستقبلي للقوى البشرية في مجال التربية والتعليم.

ثانياً : الفلسفة الجماعية (الاشتراكية)[٣٨]:

ظهرت هذه الفلسفة نتيجة الأوضاع الاجتماعية التي صاحبت ثورة الإصلاح الديني في أوروبا سنة ١٥١٥م، وقد امتدت نتيجة الاضطرابات والفوضى والفساد إلى القرن التاسع عشر، حيث انبثقت عنها الفلسفة الشيوعية على يد توماس مور، ثم كارل ماركس، وفردريك أنجلز فيما بعد، وازدهرت بشكل رسمي على يد لينين في الاتحاد السوفييتي السابق.

وهي تعتبر ردة فعل للفلسفة الرأسمالية التي كانت تتمحور حول الفرد في حين أصبحت هذه الفلسفة تتمحور حول الجماعة. وقد اهتمت الفلسفة الاشتراكية عامة، والفلسفة الشيوعية خاصة بالتربية بشكل كبير، كما اهتمت في الوقت نفسه بالاقتصاد والسياسة العسكرية، وهي تؤمن بالمبادئ التربوية التالية:

١ ـ سيطرة الدولة والحزب على النظام التعليمي في الوطن.

٢ ـ الاهتمام الزائد بالنظام التربوي وتحديد الواجبات والحقوق التي يقرها المجتمع والحزب.

٣ ـ الاهتمام والعناية بالمدارس الحكومية (العامة) وعدم السماح بإنشاء المدارس الدينية أو الخاصة.

٤ ـ أن تركز التربية في مناهجها وطرق تدريسها على تربية الأفراد تربية اشتراكية (جماعية)، وتشكيل أيديولوجيات حب الجماعة والفناء في مصلحتها ونكران الفردية.

٥ ـ الاهتمام بالتنمية المادية وبالعلوم والتكنولوجيا التي جميعها تخدم عامة الشعب والوطن.

ثالثاً: الفلسفة غير المميزة[٣٩]:

تطلق هذه الفلسفة على فكر العالم الثالث، وهي الدول التي استقلت بعد الحرب العالمية الثانية، ولم تنضم إلى المعسكر الرأسمالي ولا إلى المعسكر الاشتراكي، وإنما بقيت على الحياد، وتسمى أحياناً بالدول النامية، وتختلف فلسفات هذه الدول ومعظمها في صراع بين الأخذ بالقديم أو الجري وراء الفلسفات الحديثة، ولذلك مازالت فلسفاتها غير واضحة ولا مميزة، ولا تدري ماذا تعمل كي تلحق بركب الدول المتقدمة، أتتمسك بالماضي، وتحافظ على أصالتها أم تنطلق نحو المعاصرة والحداثة دون الالتفات للماضي.

وتتسم هذه الفلسفة بما يلي:

١ ـ عدم وجود فلسفة تربوية واضحة المعالم والمبادئ والأهداف.

٢ ـ الازدواجية في التربية والتعليم بسبب الصراع بين التراث القديم والحداثة المستوردة.

٣ ـ الأخذ من الحضارات والفلسفات التربوية دون مراعاة لظروف المجتمع وحاجاته.

٤ ـ عدم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم.

٥ ـ ضعف التخطيط التربوي، وعدم التوازن في العملية التربوية.

٦ ـ انتشار الأمية، والفقر وانخفاض معدل الفرد.

٧ ـ تغليب الجانب النظري للتعليم على الجانب العملي والتطبيقي.

٨ ـ قلة وجود الأجهزة اللازمة لنجاح العملية التربوية وتطويرها، خاصة ما يتعلق بتكنولوجيا التعليم.

٩ ـ توافر المدارس الخاصة والطائفية والقومية إلى جانب المدارس الحكومية، وكل من هذه المدارس يدرس المنهج الذي يريد في غالب الأحيان.

رابعاً: الفلسفة التقدمية:

إن الخلفية التاريخية لنشوء هذه الفلسفة تمتد إلى عام ١٨٧٠، وهو العام الذي نادى فيه الكولونيل فرانسيس باركر بالإصلاح الفلسفي، وهو البرنامج ذاته الذي تبناه فيما بعد الفيلسوف جون ديوي.

والحقيقة أن الفليسوف جون ديوي أول من جمع بين البراجماتية والتقدمية، وأن أول عمل من أعماله وهو كتابه «مدارس الغد» يعد إعلاناً عن نشوء اتجاه جديد ستحمل اسمه جمعية التربية التقدمية. وإذ نشر الكتاب سنة ١٩١٥، فإن تأسيس الجمعية جاء بعد أربع سنوات من ذلك.

لقد ظلت التقدمية قرابة ثلاثين عاما، حتى بدأ تأثيرها في الميدان التربوي، وفي مراحلها الأولى، على حد تعبير الأستاذ (نيلر)، كانت ذات صبغة فردية تعكس فوضوية العصر، وتمكنت في تلك الفترة من كسب تربوي هو (وليم هير كيلبا تريك) وضمه إلى صفوفها.

وارتبط تعاظم التقدمية وأثرها في الحياة الأمريكية بعامة، وفي التربية

بخاصة، بعيد الأزمة الاقتصادية، وبذلك كانت خلف حركة المطالبة بالتغيير الاجتماعي والتعاون والديموقراطية، وخلال هذه الفترة انضم إليها جون تشايلد وجورج كاونتس وتايلر، وما إن خرجت الولايات المتحدة الأمريكية من الحرب العالمية الثانية، حتى فقدت البراجماتية بريقها وجزءا من قوتها، وكانت حصيلة ذلك تفكك جمعية التربية التقدمية واندثارها[٤٠].

وتستند الفلسفة التقدمية على أساس أن الطفل جهاز حي يتجاوب تجاوباً سليما باعتباره وحدة كاملة، وأن مظاهر حياة الطفل المتباينة ينبغي أن توضع في الاعتبار، وهذا يعني أن التربية المتمركزة حول الطفل مبنية على التمركز حول اهتمامات الطفل نفسه، وقائمة على دراسة النمو الطبيعي له[٤١].

وفي رأي التقدمية أن الإنسان يتخير طريقة عمله على أساس إرادته، ومن ثم فهو يستخدم عقله ليبرر أعماله، وبذلك فالعقل يحتل مرتبة أقل في الأهمية(٤٢)، وأما المبادئ التي تقوم عليها التقدمية فهي:

أولا :حرية النمو طبيعيا.

ثانيا :الميل هو دافع العمل.

ثالثا :المدرس موجه وليس أستاذاً لإعطاء الواجبات.

رابعاً : دراسة تطور الطفل دراسة علمية.

خامساً : اهتمام أعظم بكل ما يؤثر في النمو المادي للطفل.

سادساً :التعاون بين المدرسة والمنزل من أجل مقابلة احتياجات الطفل[٤٣].

وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، تلاشت الفلسفة التقدمية، لتفسح المجال لنمو فلسفة جديدة تحل محلها في الميدان التربوي، وهي الفلسفة التجديدية[٤٤].

خامساً: الفلسفة التواترية:

وقبل كل شيء نشير إلى أن الفلسفة التواترية نشأت رد فعل مضاد على الفلسفة التقدمية. وأن التواترية واحدة من فلسفتين عبرتا عن الموقف التقليدي وهي ذات نزعة أرستقراطية، وطابعها الفلسفي واضح عليها(٤٥).

وتستند التواترية على الفلسفة الواقعية التقليدية. فهي تستند دائماً بفيلسوفين أرسطو وتوما الأكويني. وهي تعتقد أن المبادئ الأساسية للتربية ستتوافر ولا تتغير. وأبرز رجالها روبرت مانيارد هتشنز، ومورتيمر أدلر. وقد تعاون الاثنان على صياغة الكثير من مبادئ التواترية. لقد أخذ بأفكار التواترية الكثير من المدارس والكليات في الولايات المتحدة الأمريكية. إلا أن العقيدة التواترية طبقت بصور تصل إلى حد التطابق في كلية سان جون بانا بوليس ميريلاند(٤٦).

ويلخص الأستاذ نيلر المبادئ الأساسية للتواترية بالشكل الآتي:

١ ـ بما أن الطبيعة البشرية ثابتة، فكذلك تكون طبيعة التربية.

٢ ـ بما أن الصفة المميزة للإنسان هي عقله، لذلك يجب أن تؤكد التربية على تنمية استخدام العقل.

٣ ـ أن تتجاوب التربية مع الحقيقة لأنها عالمية وغير متغيرة.

٤ ـ ليست التربية مرادفة للحياة، وإنما هي إعداد لها.

٥ ـ يجب أن يتعلم الأطفال عدداً معيناً من الموضوعات الأساسية التي تمكنهم من معرفة «الصفات الدائمة» للعالم من الناحيتين الروحية والمادية(٤٧).

سادسا: الفلسفة الجوهرية:

تعود بدايات ظهور الفلسفة الجوهرية إلى أوائل الثلاثينات، وقد ضمت في صفوفها بعض المربين البارزين، مثل وليم باجلي ومايكل دميا شفيتش،

وغيرهم، ومن بعد ذلك اكتسبت هيرمان هورن. وفي عام ١٩٣٨، كون هؤلاء لجنة الجوهريين لنهضة التربية الأمريكية، والجوهرية لا تنتسب صراحة إلى أي فلسفة من الفلسفات، إلا أنها تتلاءم مع عدد من الاتجاهات الفلسفية، وهي لا تتعارض مع التواترية التقدمية بشكل شامل. وإنما الاختلاف يكمن في بعض الآراء التي تؤمن بها التقدمية.

تنادي الجوهرية بضرورة أن يعرف الطاب بعض الجوهريات والأساسيات. وهي تتفق مع ديوي في بعض آرائه. ويكرس الجوهريون جهودهم لإعادة النظر في مواد المنهج وذلك للتفريق بين ما هو جوهري وما هو غير بجوهري، ولإعادة مكانة المعلم وسلطته في الصف(٤٨).

والجوهرية شأنها شأن التواترية، تنادي بإعادة وضع المواد الدراسية في مركز العملية التربوية. إلا أنها لا تتفق مع التواترية في أن المادة الدراسية الحقيقية التي احتفظت بها الكتب العظمى في المدنية الغربية، وهذه الحقائق يجب تعلمها، لا من أجل ذاتها فحسب، بل من أجل أن تعدنا لمواجهة الحقائق الحاضرة.

ويلخص الأستاذ نيلر المبادئ الأساسية للجوهرية بالشكل الآتي:

١ ـ يتضمن التعلم بالضرورة المثابرة والعمل الشاق.

٢ ـ المبادأة في التربية يجب أن تكون من جانب المعلم لا من جانب الطالب.

٣ ـ إنّ لب التربية هضم المواد الدراسية المقررة.

٤ ـ يجب على المدرسة أن تحافظ على الطرق التقليدية للتنظيم العقلي(٤٩).

سابعاً: الفلسفة التجديدية:

إن التجديدية هي الوريث الشرعي للتقدمية، فبعد أن فقدت التقدمية تأثيرها، وبالتحديد بعد عقدين من الزمن، قامت جهود جديدة تستخدم

فلسفة ديوي ونظريات تربوية يعترف بها المجتمع لوضع أسس اتجاه تربوي بديل عن التقدمية فكانت الفلسفة التجديدية(٥٠).

ويؤكد الأساس الفلسفي العام للتجديدية على الاهتمام بمستقبل المدينة، وبأهداف ثقافتها، وبكيفية تحقيق هذه الأهداف لتوفير السلامة الثقافية. وهي على خلاف الفلسفات الأخرى، تربط بين الغايات والوسائل، لتكون أداة فعالة تساعد على مواجهة صور هذا العصر الذي تشتد فيه سرعة التغيير وحدة التوتر الثقافي(٥١). وهي تصرح بأن الهدف الرئيسي للتربية هو تجديد المجتمع لكي يواجه الأزمة الثقافية في عصرنا. ولهذا الغرض فإن الفلسفة يجب أن تفسر قيم المدنية الغربية على ضوء المعرفة العلمية المتوفرة(٥٢).

ويرفض التجديديون التأكيد على حرية الفرد، وفي المقابل يؤكدون على النظام الاجتماعي، وأهمية المدارس في التخطيط الاجتماعي. وقد تساءلوا «هل تجرؤ الفلسفات على بناء نظام اجتماعي جديد؟»، وكانت إجاباتهم الصريحة، أنها يجب ألا ترضى بأقل من هذا(٥٣).

ويلخص الأستاذ نيلر المبادئ الأساسية للتجديدية بالشكل الآتي:

١ ـ أن الهدف الرئيسي للتربية يتحدد في تقديم برنامج دقيق وواضح للإصلاح الاجتماعي.

٢ ـ يجب على المربين أن يبدأوا في تنفيذ هذا الواجب بلا تأخير.

٣ ـ يجب على المعلم أن يقنع تلاميذه بالوسائل الديمقراطية بصحة وضرورة وجهة النظر التجديدية.

٤ ـ يجب أن تعاد صياغة وسائل وأهداف التربية طبقاً لنتائج العلوم السلوكية.

٥ ـ يجب أن يكون النظام الاجتماعي الجديد ديمقراطيا أصيلاً.

٦ ـ يجب أن يصل الطفل والمدرسة والتربية إلى أقصى مدى، وذلك يكون عن طريق القوى الثقافية والاجتماعية(٥٤).

مراجع الفصل العاشر

١ - سيد إبراهيم الجيار: التوجيه الفلسفي والاجتماعي للتربية، القاهرة، مكتبة غريب، ١٩٧٨، ص٣٧.

٢ - محمود صالح الدين مجاور، بين الفكر الفلسفي والفكر التربوي، دراسات تربوية، مجلد٤، ج١٦، القاهرة، ١٩٨٩، ص٥١.

٣ - عبدالله الرشدان ونعيم جعنيني، المدخل إلى التربية والتعليم، عمان، دار الشروق، ١٩٩٩، ص١٣٣ - ١٣٤.

٤ - حسن الحياري، أصول التربية في ضوء المدارس الفكرية، إربد، الأردن، دار الأمل للتوزيع والنشر، ١٩٩٣، ص٢٢٨.

٥ - محمد الهادي عفيفي، الأصول الثقافية للتربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٣، ص٧٨ - ٧٩.

٦ - هاني عبدالرحمن صالح: فلسفة التربية، عمان، ١٩٦٧، ص٢٨ - ٣١. وأيضاً، محمد لبيب النجيحي، مقدمة في فلسفة التربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٣، ص٢٩.

٧ - المرجع السابق، ص٤٠ - ٤٣.

٨ - حسين سليمان قودة، الأصول التربوية في بناء المناهج، ط١، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧٧، ص١٧٢.

٩ - إبراهيم عصمت مطاوع، أصول التربية، الإسكندرية، دار الشروق، ١٩٧٩، ص١٣٦.

١٠ - شبل بدران وفاروق محفوظ، أسس التربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٨، ص١٧٥.

١١ - هاني عبدالرحمن صالح، مرجع سابق، ص٥٠ - ٦٢.

١٢ - المرجع السابق، ص٦٣ - ٦٦.

١٣ - شبل بدران وفاروق محفوظ، مرجع سابق، ص٢١١.

١٤ ـ المرجع السابق، ص١٩٩.

١٥ ـ إبراهيم ناصر، فلسفات التربية، وائل للنشر والتوزيع، عمان ـ رام الله، ط١، ٢٠٠١م، ص٣٠١ ـ ٣٠٣.

١٦ ـ إبراهيم ناصر، مرجع سابق، ص٣٠٣ ـ ٣٠٤.

١٧ ـ المرجع السابق، ص٣٠٤ ـ ٣٠٧.

١٨ ـ عبدالله الرشدان ونعيم جعنيني، مرجع سابق، ص٥٦.

١٩ ـ محمود صلاح الدين مجاور، مرجع سابق، ص٥٦.

٢٠ ـ هاني عبدالرحمن صالح، مرجع سابق، ص٧٧.

٢١ ـ محمود صلاح الدين مجاور، مرجع سابق، ص٦٢.

٢٢ ـ خالد القضاة: المدخل إلى التربية والتعليم، عمان، دار اليازوري، ١٩٩٨، ص١٠٨.

٢٣ ـ محمد منير مرسي، فلسفة التربية، اتجاهاتها ومدارسها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٥، ص٢٠٠ ـ ٢٠٢.

٢٤ ـ المرجع السابق، ص٢٠٠ ـ ٢٠٠٢.

٢٥ ـ مصطفى كسواني، وزملاؤه، مدخل إلي التربية، ط١، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٣، ص٧٥ ـ ٧٧.

٢٦ ـ مصطفى كسواني، وزملاؤه، مرجع سابق.

ـ يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، ص٤٥٥، دار المعارف بمصر، ١٩٦٦م.

ـ عادل العوا، المذاهب الأخلاقية، عرض ونقد، ص٧٢٦ ـ ٦٢٧، مطبعة الجامعة السورية، دمشق ـ ١٩٥٩.

ـ إبراهيم ناصر، أسس التربية، ص٧٩ ـ ٨٠.

ـ عمر همشري، المدخل إلى التربية، ص٨٥.

٢٧ ـ ت.ج. دي بور، تاريخ الفلسفة الإسلامية، ترجمة محمد عبدالهادي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٥٧، ص٤١ ـ ٥٠.

٢٨ ـ هاني عبدالرحمن، مرجع سابق، ص١٦٥ ـ ١٦٧.

٢٩ ـ عبدالله عبدالدايم، التربية عبر التاريخ، ط١، دار العلم للملايين ـ بيروت، ص٢٠١ ـ ٢٠٢.

٣٠ ـ عبدالله عبدالدايم، مرجع سابق، ص٢٠٣ ـ ٢٠٤.

٣١ ـ المرجع السابق، ص٢٠٣ ـ ٢٠٤.

٣٢ ـ أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج١، القاهرة، مطبعة محمد علي صبيح وأولاده، ص٥٢.

٣٣ ـ عبدالله عبدالدايم، مرجع سابق، ص١٨٥ ـ ١٨٧.

٣٤ ـ أبو حامد الغزالي، مرجع سابق، ص٤٩.

٣٥ ـ محمد مقبل عليمات، النظام التربوي في الأردن في ضوء النظم التربوية المعاصرة، اربد ١٩٨٨، ص١١.

٣٦ ـ سامي سلطي عريفج، مدخل إلى التربية، عمان، دار الفكر، ٢٠٠٠م، ص٩٧.

٣٧ ـ محمد مقبل عليمات، مرجع سابق، ص٩٧.

٣٨ ـ صبحي حمدان أبو جلاله، ومحمد حميدان العبادي، أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت، ص٢٤٥.

٣٩ ـ مصطفى الكسواني ورفيقاه، مدخل إلى التربية، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠٠٣م، ص٩٧.

٤٠ ـ نيلر: مقدمة في فلسفة التربية، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون (عالم الكتب) القاهرة، بلا تاريخ، ص١٣٦ ـ ١٣٧.

٤١ ـ نبيه محمد حمودة، التأصيل الفلسفي في التربية، الأنجلو المصرية، ١٩٨٠م، ص١٢٠ ـ ١٢١.

٤٢ ـ بول وودرنج: نحو فلسفة للتربية، ترجمة فكري حسن ريان، وسعد مرسي أحمد، عالم الكتب، ١٩٦٦، ص٨٨.

٤٣ ـ محمد سمير حسانين، التربية: (أصول وأساسيات)، مؤسسة سعيد للطباعة، القاهرة (بلا تاريخ)، ص٦١.

٤٤ ـ نيلر، المرجع السابق، ص١٣٧.

٤٥ ـ نيلر، المرجع السابق، ص١٣٦ ـ ١٣٧.
٤٦ ـ نيلر، المرجع السابق، ص١٥٥.
٤٧ ـ نيلر، المرجع السابق، ص١٥٦.
محمد منير مرسي، المرجع السابق، ص٢٦٣ ـ ٢٦٤.
٤٨ ـ نيلر، المرجع السابق، ص١٦٣.
٤٩ ـ نيلر، المرجع السابق، ص١٦٤ ـ ١٦٥.
٥٠ ـ نبيه محمد حموده، مرجع سابق، ص١١٨.
وكذلك نيلر، مرجع سابق، ص١٧١ ـ ١٧٢.
٥١ ـ محمد الهادي عفيفي، مرجع سابق، ص٢٩٢.
٥٢ ـ نيلر، مرجع سابق، ص١٧١.
٥٣ ـ بول وودرنج، مرجع سابق، ص٩٢.
٥٤ ـ نيلر، مرجع سابق، ص١٧٣.

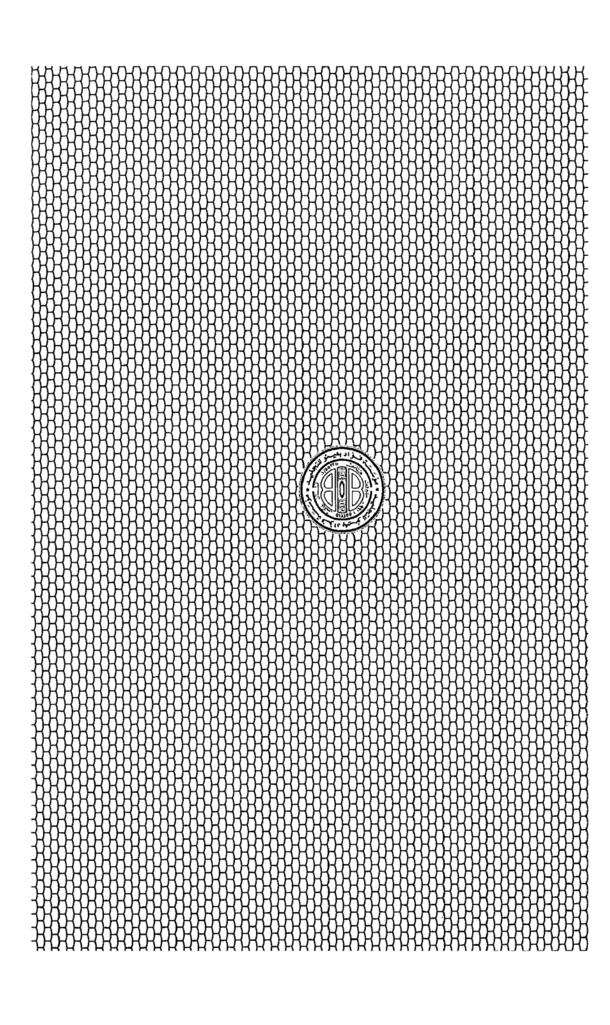
المؤلفان في سطور

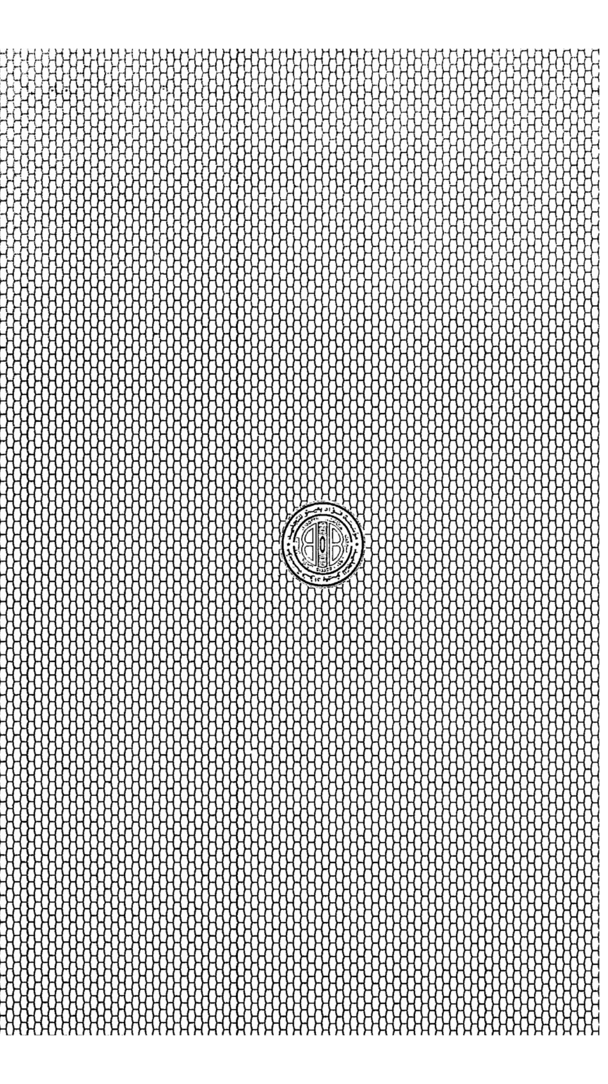
د. عبدالعزيز عطاالله المعايطة

- من مواليد الكرك عام ١٩٥٥م.
- حصل على درجة البكالوريوس في التربية من جامعة بيروت العربية عام ١٩٨٧.
- حصل على الدبلوم العالي في الإدارة التربوية من الجامعة الأردنية عام ١٩٩١م.
- حصل على الماجستير في التربية - أصول تربية من الجامعة الأردنية عام ١٩٩٥م.
- حصل على الدكتوراه في أصول التربية - من جامعة النيلين عام ١٩٩٩م.
- نائب عميد كلية المهن الطبية - جامعة البلقاء التطبيقية.
- محاضر غير متفرغ في عدد من الجامعات والكليات.
- أستاذ مساعد في كلية المعلمين بالإحساء-السعودية.
- له كتاب مدخل إلى علم النفس.
- له مقالات ثقافية واجتماعية في الصحف والمجلات العربية.
- له أبحاث ودراسات تربوية محكمة منشورة في المجلات العربية المتخصصة.

د. عبداللطيف بن حمد الحليبي

- حصل على درجة البكالوريوس من جامعة الملك سعود (الرياض سابقا) عام ١٣٩٣هـ.
- حصل على درجة الماجستير من جامعة أوكلاهوما - أمريكا عام ١٩٧٩م.
- حصل على درجة الدكتوراة من جامعة أوكلاهوما - أمريكا عام ١٩٨٥م.
- التخصص العام: الإدارة التربوية.
- له العديد من البحوث المنشورة أو المقبولة للنشر في دوريات علمية متخصصة ومحكمة.
- له العديد من البحوث المقدمة في مؤتمرات علمية متخصصة ومحكمة، ومنشورة بأكملها في مداولات المؤتمر (كتاب المؤتمر).
- له تاريخ وظيفي ومساهمات إدارية في المملكة العربية السعودية.
- له العديد من المشاركة في المؤتمرات والندوات وأوجه النشاطات الأخرى.
- أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكلية المعلمين في الإحساء.
- عميد كلية المعلمين بالإحساء منذ عام ١٤١٢هـ.
- عضو الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)





مقدمة في
أصول التربية



دولة الكويت
هاتف: ٢٦٤١٩٨٥ - فاكس: ٢٦٤٧٧٨٤-٠٠٩٦٥
ص.ب: ٤٨٤٨ الصفاة - الرمز البريدي ١٣٠٤٩
دولة الإمارات العربية المتحدة - العين - ص.ب: ١٦٤٣١
هاتف: ٧٦٦٢١٨٩ - فاكس: ٧٦٥٧٩٠١-٣-٠٠٩٧١

الموزع في المملكة العربية السعودية
مكتبة العبيكان
الرياض - هاتف: 4654424

